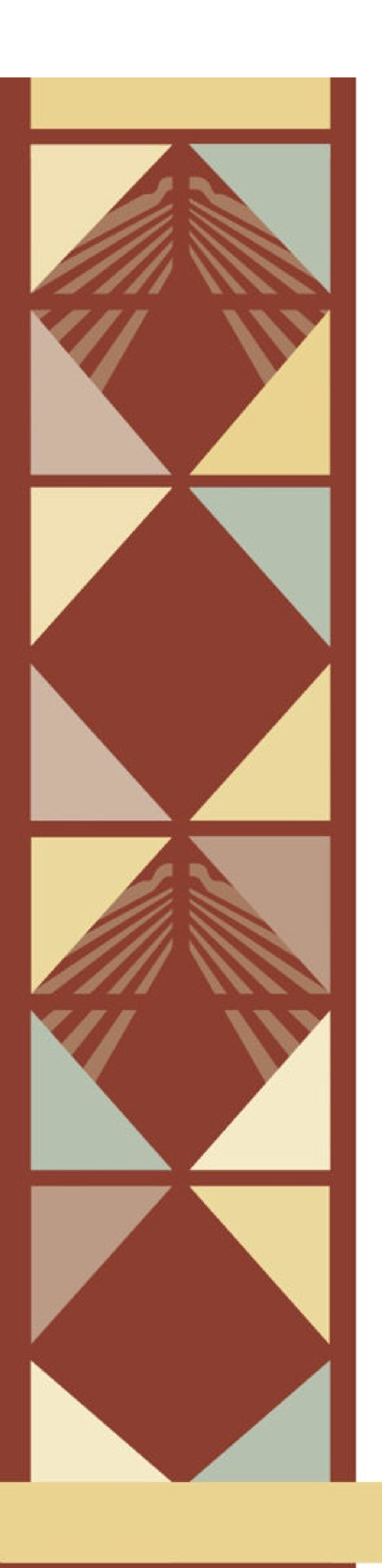




La alteridad en educación

Teoría e investigación

José Luis Gallego Ortega
Antonio Rodríguez Fuentes

PIRÁMIDE

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES
Profesores titulares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

La alteridad en educación

Teoría e investigación

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Prólogo

Querido lector:

Si estoy en tus manos he de presentarme como es debido. Si alguien te habló de mí espero que fuese para bien; si no fue así, entonces espero que juzgues por ti mismo. Permíteme para este prólogo un tono distendido, que contrasta con la seriedad del resto de mis páginas, más apropiado para este tipo de obras por la seriedad del fenómeno al cual se dedica. Antes de nada, bienvenido a este viaje por la atención a la diversidad en el que te acompañaré sirviéndote como vehículo que te transporte en su trayecto poco uniforme y curvilíneo, y sólo de ida. El de vuelta, el de aplicación de lo adquirido, sin duda no menos arduo, has de hacerlo sin vehículo. Por eso te pido atención, dedicación y reflexión, aunque debes saber que estás solo; te invito a que puedas solicitar de mí cuanto y cuando precises, y de los que serán tus compañeros en el periplo pedagógico. Por cierto, ¿quién eres tú?

Si eres estudiante de magisterio, has de saber que mis creadores me han elaborado pensando expresamente en ti. Todo docente se debe a sus discentes, y por eso ellos te sitúan en el centro de su interés. Quizá formación profesional, quizá deformación profesional. Por extensión, debido a tu perfil profesional, pronto tú mismo también te deberás a tus alumnos, de manera tal que también se preocupan indirectamente en este libro por aquellos alumnos diversos, ¡tus alumnos!, que proliferan en las aulas, ¡tus aulas! Siendo así, comprenderás que no desean que «machaques» el libro una semana en tu vida, la previa al examen, sino que lo consultes muchas veces, que pienses y repienses su aportación, que critiques sus contenidos, que dialogues y discutas con compañeros, y hasta que ensalces y recomiendes a colegas; incluso que tomes notas y chuletas, eso sí, no válidas para el examen. Disculpa si aparecen más normativas y referencias bibliográficas de la cuenta, pero las primeras han de guiar tu trabajo y las segundas nutrirlo. Únicamente aparecen, no obstante, las más importantes y contextualizadas de las primeras, y las más actuales y sugestivas de las segundas.

Si eres docente, ya seas de infantil, de primaria o de secundaria, ya seas tutor de aula o del equipo directivo, ya seas de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, o especialista de los equipos, ya seas del aula, del centro o del contexto, has de ser consciente y sentirte satisfecho de la trascendencia de tu desempeño, para con la sociedad, en general, y la escuela, en particular. Prueba de ello es la exaltación de tu labor que impregna la presente obra. Sin ti el resto de colaboradores de la cadena escolar y tarea educativa no llegan a cumplir su misión, luego ¡todo depende de ti!, en cuanto último eslabón de la cadena. Por ello, deseo que captes el espíritu del rol actual docente que impregna el texto: un rol de docente reflexivo (reflexión sobre y para la práctica), investigador (investigación-acción) y colaborativo (trabajo en

equipo y en red cooperativa, horizontal y verticalmente). Disculpa si en ocasiones te resulta inacabado, por no aterrizar en la praxis, pero tú más que nadie has de entender que se nos antoja atrevido en exceso, debido a la diversidad de la realidad del aula, como consecuencia de la diversidad del alumnado y sus contextos.

Si eres otro profesional educativo pero no docente, has de saber que en las páginas siguientes tu labor está implícita, pues sin ella la nuestra resulta ilícita. Me refiero, por ejemplo, al profesional de la orientación, con quien todo docente y obra pedagógica guarda una relación especial, aún más para uno de mis creadores. Otros profesionales como los logopedas pueden encontrar en el texto una forma de vincular su competencia y rol con la del docente de aula, vínculo que también resulta especial en el caso concreto de otro de mis autores. Disculpa si no abordo más vuestra tarea, no por falta de reconocimiento, como era habitual hace años atrás, sino por lo contrario: tanta responsabilidad intimida. Y se precisaría, además, junto a la presente, las páginas de la edición original del Quijote, cosa que no gusta al editor.

Por último, aunque no en importancia, si eres ajeno a la institución escolar, que no a la educación, a quien nadie lo somos, quiero agradecer tu pasión por ella y tu valentía por su indagación, materializadas por tu lectura. Has de comprender cómo cada vez más se reconoce tu complicidad y colaboración para con la empresa didáctica y pedagógica. Más que una mera aptitud uniforme se demanda una inquieta actitud conforme; de esta última dispones, puesto que me estás leyendo, y aquella la obtendrás, sin duda, como consecuencia de ésta, entre otras. Recurre y dialoga con los profesionales anteriores y reflexiona y aporta conjuntamente con ellos. Lo único claro que te puedo trasladar por el momento es que no existen recetas milagrosas en Educación, y aún menos en Educación Especial. Disculpa si en ocasiones el lenguaje te parece científico en exceso para describir algo tan habitual para ti, pero lo cierto es que el hecho de ser habitual no le resta complejidad. Los ejemplos, que son una constante en el libro, son para ti; bebe de ellos tras nutrirte de su contenido.

Llegó la hora de presentarme yo. Trato la *Educación Especial* (EE) desde una perspectiva vanguardista a la vez que realista: *atención a la diversidad*, integrada a la vez que personalizada: *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE) y *Necesidades educativas especiales* (NEE), y holística a la vez que inclusiva: *Educación inclusiva.* Perspectivas que son abordadas en los distintos capítulos que vertebran este manual, seis en total, y que trato de justificar a continuación.

El punto de partida es que existen niños que muestran diferencias, del tipo que sean, con respecto a los demás, que los hace especialmente singulares, dificultades para algunos conocimientos y habilidades, deficiencias en algunas tareas y actividades, necesidades de algunos refuerzos y alternativas, o un poco o bastante de cada una de las anteriores. Ello ha propiciado su definición tradicional como *alumno de EE,* incluso de alumno con deficiencia o discapacidad *tal* o con trastorno o deprivación *cual;* incluso, aún peor, como alumno con minusvalía o incapacidad. En esta ocasión simplemente se identifican como *alumnado con NEAE o NEE,* pudiendo presentarlas cualquiera de manera temporal o permanente, por motivos intrínsecos (referidos a discapacidad, por ejemplo) o extrínsecos (por ejemplo, referidos a

desigualdad), e incluso en interacción de unos con otros. ¿Te parece bien? A esta cuestión contribuyen los capítulos primero, en la medida en que se conceptualizan las NEE y NEAE, en ese orden cronológico, segundo, dado que concreta las anteriores de modo potencial, puesto que como se indica en este capítulo se derivan de la evaluación psicopedagógica, y tercero, puesto que en algunos apartados se describen medidas de atención a la diversidad en las que la implicación y compromiso del alumnado son absolutos.

Al tratarse de necesidades educativas, no sólo conciernen al alumnado, sino que implican al profesorado, por cuanto toda dificultad de aprendizaje del discente emana o desencadena una dificultad de enseñanza en el docente, para todo profesor que se precie de serlo. ¿Te parece justo? Se precisa una actitud pertinente para una indagación permanente, una ratio menor junto a una capacitación especial y, por último, una reflexión personal previa a la colaboración total. Estas cuestiones las verás tratadas en los capítulos: tercero, donde se atiende a la detección por parte del equipo docente de NEAE en el alumnado y a su identificación tras su colaboración con los Servicios de Orientación Educativos; cuarto, cuyas medidas presentadas requieren de la asunción de tareas y responsabilidades docentes como respuesta a las NEAE; quinto, al incluir la necesidad, propuesta y compromiso de formación del propio docente; e, incluso, sexto, que reclama la complementariedad formativa con la capacidad de investigación docente sobre su práctica, en torno a deficiencias y lagunas, y para la misma, en torno a su rectificación y optimización, bajo el modelo actual de *profesor investigador*, derivado del moderno paradigma IAP (investigación acción participativa), además de contribuir a la formación para la realización de los Trabajos Fin de Grado. En suma, de los capítulos anteriores dependerá la conjunción del «querer» y del «poder» cumplir con los antiguos roles profesorales, derivados del tradicional acto didáctico, y con los nuevos roles escolares, derivados del nuevo escenario de la escuela inclusiva.

Al afectar tanto al discente como al docente, afecta ineludiblemente al aula como escenario de fusión de ambos, que puede requerir cambios organizativos y de recursos, ¿no crees? Incluso afecta a las modalidades de escolarización en otras aulas (de apoyo o específicas). Afectado este contexto más inmediato del acto didáctico, y/o afectados por él, se precisan otras particularidades en los contextos menos inmediatos pero igualmente determinantes, como el centro escolar, la comunidad educativa y la familia, principalmente. A ello pretenden contribuir los capítulos: primero, con su análisis panorámico del avance legislativo y sociohistórico de las NEE; segundo, al describir el modelo inclusivo de institución escolar actual; tercero, dado que presenta las distintas modalidades y tendencias de escolarización posibles dentro del modelo anterior; y cuarto, donde se abordan los apoyos que recibe el aula y el centro escolar. Como no cabe duda sobre la indagación de los contextos, desde el familiar, configurante de los agentes educativos (discentes, especialmente), hasta el del aula, vinculante de la actuación de los mismos (docentes, especialmente), el último capítulo contribuye a la mejora de los contextos en su totalidad.

Al afectar al discente y al docente, y también a los contextos, afecta

ineludiblemente al currículo o conjunto de elementos nucleares (objetivos, contenidos y competencias), metodológicos (recursos, actividades, método y temporalización) y de verificación del progreso (evaluación). Esta afectación se convierte en la piedra angular de la atención a la diversidad, mediante ciertas medidas (ordinarias o extraordinarias) concebidas como vehículos concretos para la atención a la diversidad: concreción curricular, refuerzo educativo y adecuación curricular, fundamentalmente, contempladas en los capítulos: segundo, al plantarse las bases sobre que la opción válida para todos de la institución escolar de atender a la diversidad actual de su alumnado es la adecuación de su currículo; tercero, pues presenta una atrevida propuesta de necesidades educativas por áreas curriculares y capacidades personales; y cuarto, cuyas medidas tanto organizativas como propiamente curriculares están llamadas a responder a las demandas especiales en áreas y capacidades derivadas de la diversidad actual de los clientes de la institución escolar. Por cuanto proceso de indagación e investigación que lo anterior supone, el capítulo final sobre tal temática aporta también a esta dimensión curricular.

Tras lo anterior, la definición que se adopta en esta obra para el fenómeno de la EE consiste en repensar y reconfigurar el acto didáctico cuando alguna de sus dimensiones o la interacción entre ellas no encaja y se produce un fallo o se prevé que pueda producirse. Replanteamiento que afecta a las dimensiones anteriores que convergen en el acto didáctico como proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los dos colectivos muy diversos de agentes, discentes y docentes, como los dos referentes donde y como se encuentran: contextos y currículo. Observa lo que descubrirás más adelante: ¡todos están en plural menos el currículo! Y quédate con la intriga, por el momento, como hipótesis de lectura. Si dispones de otras intrigas sobre el tema del libro es el momento de contemplarlas, incluso por escrito, para comprobar su dilucidación tras su lectura. De ésta y de la sensación que tengas al terminarlo, junto al sentimiento que despierte en su proceso, dependerá el éxito que como obra tenga y la satisfacción de mis autores. ¡Buen provecho!

Granada, octubre de 2015.

1

Las necesidades educativas especiales: análisis legislativo y socio-histórico

Hasta la actualidad, la Educación Especial (EE) ha experimentado notables trasformaciones a lo largo de su historia, como consecuencia de los cambios sociales, culturales y científicos acaecidos en nuestro país. En este contexto, diversas leyes han regido los destinos de la Educación en España y, por consiguiente, el devenir de la EE. Por ello, para acceder al conocimiento de la EE se necesita un análisis multidimensional (conceptual, legislativo y socio-histórico), con la intención de revisar, reflexionar y esclarecer la evolución de su atención y su misma consideración. Es difícil adentrarse en el campo de la EE si no se trasciende el hecho educativo y se analizan cuestiones sociales y concepciones científicas que nos ayudan a comprender la educación de las personas con discapacidad —y demás colectivos marginados— y a entender las reticencias y erróneas creencias que aún persisten en relación con estos sujetos. Sólo desde la diversidad de aproximaciones teóricas y prácticas se podrá comprender y explicar el comportamiento de las personas en los escenarios educativos y propiciar la creación de experiencias enriquecedoras para las personas implicadas.

1. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el ámbito educativo, y desde hace algunas décadas, la denominación de alumnos deficientes, disminuidos, retrasados, minusválidos, etc. —términos sin duda desvalorizadores de la condición humana—, ha dejado paso a la de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que representa no sólo un cambio nominal de la Educación Especial (EE), sino también y fundamentalmente conceptual. Este hecho es muy relevante porque subraya la idea de que no siempre la dificultad para aprender reside en el alumno (deficiente, discapacitado), sino que depende tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno, es decir, se admite un origen interactivo en las dificultades de aprendizaje. La discapacidad se percibe, pues, como un efecto negativo de la interacción entre la persona y su medio, al generarse barreras que impiden su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás.

1.1. Sentido y significado del término necesidades educativas especiales

Es evidente que en las aulas de los centros escolares se escolarizan niños muy heterogéneos con capacidades muy dispares, que demandan la mediación de un profesor para alcanzar los fines educativos. Para ello, la escuela y los padres deben actuar bajo principios comunes hacia una meta común. Precisamente el fin último de la educación obligatoria no es otro que conseguir que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características personales, pueda acceder a la cultura común de su comunidad. A pesar de lo dicho, no se puede ignorar que los alumnos tienen un origen sociocultural distinto y que también difieren en intereses, motivaciones y capacidades para aprender. Es decir, la diversidad es un hecho inherente al ser humano, como también lo es la existencia de diferencias individuales que nos identifican como seres únicos e irrepetibles, lo cual exige al profesorado desplegar estrategias que le permitan hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades que debe caracterizar la Educación Básica para satisfacer intereses personales y compensar posibles desigualdades. Estas diferencias imponen retos a la educación y exigen «cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades, considerando la diversidad de necesidades y las diferencias de contextos, teniendo como única alternativa un proceso docente educativo de calidad dirigido a la prevención educativa» (Zurita, 2010: 26). Cuando un alumno fracasa porque no consigue alcanzar los fines de la Educación, es posible que también fracase la escuela, que ha sido incapaz de ofrecer una respuesta eficaz a las necesidades educativas de ese alumno.

En este sentido, todos los alumnos requieren de ayudas para alcanzar los fines educativos, por lo que todos los alumnos tienen necesidades educativas. Sucede, sin embargo, que algunos alumnos tienen necesidad de ayudas especiales para conseguir las metas educativas, admitiéndose en estos casos que estamos ante alumnos con NEE. En efecto, los estudiantes con NEE o que de forma temporal se encuentren atrasados en una materia deberán recibir clases de apoyo, y es responsabilidad de la escuela organizar esta enseñanza adicional (Toivanen, 2010). En definitiva, lo que tradicionalmente se ha denominado como colectivo de alumnos de EE, en la actualidad, y como consecuencia de un cambio radical en su comprensión, se denomina como alumnos con NEE, las cuales pueden tener un carácter transitorio o permanente; es decir, como se subraya en el informe Warnock (1987), si las necesidades forman un continuo, también la EE se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. La intención es, entre otras cosas, erradicar las clásicas etiquetas de minusválido, deficiente e inadaptado (Lucero, 2012), que imprimen una seña de identidad a quien se le otorga, e identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje para desplegar acciones de apoyo que posibiliten el desarrollo integral del alumno en cooperación con los padres.

El concepto de NEE tiene un sentido genérico y se vincula con la prestación de servicios educativos o ayudas pedagógicas que se proporcionan dentro del marco escolar ordinario —siempre que sea posible—, a determinados alumnos, en un

momento puntual de su escolaridad o durante toda ella, con el fin de que puedan alcanzar los fines establecidos en su sistema educativo. Por su parte, el concepto de EE remite al conjunto de recursos que el sistema educativo debe disponer para poder atender a la diversidad de su alumnado, alejándose así de la tradicional consideración de ésta como un tipo especial de educación y escolarización que se desarrolla paralela, cuando no al margen, del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la EE es la «atención que se le brinda a una persona con NEE con el fin de aproximarlo a los objetivos socioeducativos propuestos por una sociedad que tiene la altísima responsabilidad de formar un hombre, reflejo de su época histórica». Por tanto, la educación de las personas con NEE rebasa los estrechos límites de un tipo de educación (Borges, 2010a: 14).

La denominación de alumnado con NEE, término de mayor impacto en la evolución de la EE que alude al universo de la ética, la justicia social, la democracia y la equidad (Thomazet, 2009), se hace eco de los postulados recogidos en el *Warnock Report* (Warnock, 1981), informe en el que se da cuenta de la situación de la EE en Gran Bretaña, y cuya influencia en nuestro contexto escolar fue evidente. En el citado informe puede advertirse con claridad el cambio conceptual que se aventura:

> «En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable. [...] la educación es un bien al que todos tienen derecho. [...] los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia este doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo. [...]. La EE consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño, con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación. En este sentido, la calidad de la EE puede juzgarse de acuerdo con el grado en que cubra dichas necesidades. Lo que hay que preguntar es si un niño que reciba tal educación se encuentra a su término apreciablemente más cerca del doble fin de comprensión y de independencia. En un sentido, las necesidades educativas son comunes a todos los niños, al igual que lo son los fines de la educación. En otro, sin embargo, las necesidades de cada niño le son específicas: se definen como lo que él necesita para, individualmente, realizar progresos» (Warnock, 1987: 46-47).

De acuerdo con este informe, un alumno tiene NEE cuando tiene mayores dificultades de aprendizaje que la mayoría de los alumnos de su edad y requiere recursos educativos especiales. Esta definición, lejos de ocultar el alcance de su significado, pretende subrayar, entre otras cosas, que cuando se hablaba de alumnos de EE (deficientes, minusválidos) se admitía que la causa de las dificultades de aprendizaje es endógena y las posibilidades educativas del alumno escasas. Si, por el contrario, se dice que el alumnado tiene NEE, se asume que las causas de las dificultades son diversas y, lo que es más importante, que el origen de las mismas es de carácter interactivo; es decir, que esas dificultades de aprendizaje dependen tanto de problemas endógenos al alumno como de las condiciones de su entorno, en el que los recursos educativos especiales desempeñan un papel fundamental. Estos cambios afectan, pues, tanto al profesorado como a los recursos y servicios de apoyo escolar.

Brennan (1990), basándose en el Informe Warnock, define ambos términos de la

siguiente forma:

— NEE: surge cuando una deficiencia (física, social, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje, de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad educativa puede ser temporal o permanente y presentarse desde una forma leve hasta grave.
— EE: es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las NEE del alumno de forma adecuada y eficaz.

En definitiva, esta forma de entender la EE tiene numerosas repercusiones en el ámbito educativo y concretamente para la atención del alumnado con NEE, al apostar de manera decidida por descripciones detalladas de las necesidades educativas del alumnado, para establecer la provisión educativa que cada alumno requiere y minusvalorar la potencialidad de las clasificaciones del alumnado realizadas de acuerdo con sus deficiencias. El lenguaje de las formas es siempre importante, tanto por lo que oculta como por lo que evidencia, pero las ideas y creencias que subyacen en el manejo de los términos suelen perdurar, en mayor o menor medida, a pesar de las transformaciones sociales, y demuestran su consistencia en diferentes grupos sociales, instituciones y comunidad en general. Sin embargo, las prácticas y discursos escolares son decisivos en la construcción de las identidades del alumnado y, por tanto, contribuyen a definir la diversidad en su propio contexto social (Lalueza, 2012). Cuando se enfatiza la igualdad entre las personas se aboga por un sistema donde los servicios destinados para todos son también apropiados para los discapacitados. Si se subraya la diferencia, se piensa que las necesidades de los discapacitados se diferencian de las de los no discapacitados y se admite que los discapacitados dependen constantemente de los no discapacitados (Rajala y Virtanen, 2010).

Las ideas más relevantes relacionadas con el actual concepto de NEE, frente al tradicional de EE, se reflejan en la tabla 1.1, a sabiendas de que el uso de tablas dicotómicas acentúa el riesgo de ocultar algunos matices relevantes en el seno de cada columna.

TABLA 1.1
Diferencias entre los términos EE y NEE

EE	NEE
— Término tradicional, estigmatizante y de carácter despectivo que enfatiza las limitaciones de la persona. — Término restrictivo. — Alude siempre a personas con discapacidad en sentido estricto.	— Término alternativo a las denominaciones etiquetantes, que enfatiza los apoyos y ayudas que requiere la persona. — Término amplio: incluye EE. — Alude a personas con y sin discapacidad, que demandan recursos especiales.

— Clasificación de alumnos por deficiencias.
— Término peyorativo que subraya el déficit o las deficiencias de la persona.
— Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad y error.
— Respuesta educativa centrada en el déficit del alumno (intervención terapéutica).
— Tipo de educación diferente de la ordinaria, con currículo diferenciado.
— Origen personal de la discapacidad.
— Centro específico, aula especial.
— Recursos especiales para alumnos especiales.
— Implicaciones de carácter segregador.

— Atención de necesidades educativas del alumnado.
— Término positivo que acentúa las peculiaridades individuales del alumno.
— Se hace eco de las necesidades educativas.
— Respuesta educativa centrada en las necesidades del alumno (intervención educativa).
— Ayudas para optimizar procesos educativos. Educación ordinaria y currículo común.
— Carácter interactivo de la discapacidad.
— Centro común, aula ordinaria.
— Optimización de los recursos disponibles.
— Implicaciones de carácter integrador.

1.2. Principios generales de atención a las necesidades educativas especiales

La educación es un derecho social básico, recogido en nuestra Constitución, y, por tanto, toda persona debe encontrar en el sistema educativo respuesta a sus necesidades formativas, para convertirse en un miembro de pleno derecho de la comunidad en la que habita. Según Borges (2010a), lo que determina las NEE de un alumno en la actualidad no son solamente las deficiencias o discapacidades, sino las condiciones que afectan a su desarrollo y le impiden incorporarse plenamente a su entorno escolar, social y familiar.

Desde esta perspectiva, en la bibliografía especializada y en diferentes disposiciones legales se enumeran diversos principios generales para una adecuada escolarización/atención del alumnado con NEE:

a) *Normalización.* Este principio persigue la igualdad de condiciones y oportunidades para todos en el acceso a lugares, ámbitos, bienes y servicios. Normalizar es aceptar las diferencias humanas y garantizar que todo el alumnado disfrute de los servicios ordinarios de su comunidad. Sólo en la medida en que resulte imprescindible para asegurar a todos la igualdad real de oportunidades para su más efectiva incorporación social, se podrán recibir ayudas en instituciones específicas, teniendo presente que este tratamiento especial no tenderá a crear situación alguna de privilegio, sino de excepcionalidad. La normalización es un referente esencial para la atención de las diferencias dentro del contexto del aula y del centro, que no busca la uniformidad como un requisito en el aula, sino el reconocimiento de la individualidad y el respeto a las diferencias. Por tanto, promueve el acceso de todos a su medio natural y a los servicios que éste oferta, y exige reajustar las estructuras sociales para hacerlas accesibles para todos, eliminando las barreras que impidan su participación. Desde esta perspectiva, en el principio de normalización subyace la idea de abandonar el enfoque rehabilitador para asumir un planteamiento netamente educativo, que implica que los alumnos con y sin discapacidad se eduquen juntos en la misma escuela, lo que supone un cambio en el proceso formativo de estos sujetos (potenciación de sus capacidades y participación efectiva en las mismas experiencias y situaciones

que cualquier otro compañero).

b) *Integración.* Una respuesta educativa integradora representa el reconocimiento de los derechos del alumno, sobrepasa los límites de la propia escuela e implica la adecuación de normas y leyes para garantizar esos derechos. Trata de contrarrestar los factores que conllevan a la exclusión y advierte sobre la inoportunidad de delegar la educación de los alumnos que se salen de los parámetros socialmente aceptados como normales a instituciones especiales. Esto exige la necesidad de ajustar la intervención pedagógica a las diferentes capacidades, intereses y necesidades del alumnado, y el abandono de prácticas pedagógicas uniformes y homogeneizadoras. La integración educativa es algo más que incorporar físicamente a los alumnos dentro de la escuela regular; es garantizar su participación activa en la vida de la escuela junto con los demás niños de su edad, evitando que sean aislados, excluidos o segregados del resto de sus compañeros, al procurarles las mismas oportunidades que a los demás. Asegurarles las mismas oportunidades significa proporcionarles una oportunidad justa de aprender, obtener servicios escolares que satisfacen sus necesidades individuales, y adaptar y modificar qué enseñan y cómo enseñan las escuelas (Chapman, 2008). Se entiende que la puesta en práctica de este principio no sólo mejora las condiciones de aprendizaje del alumnado con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de alumnos que forman parte del sistema escolar. Integración se vincula, pues, con el derecho de la persona a no ser discriminada, e implica una nueva forma de concebir los procesos educativos y atender a las diferencias humanas.

c) *Inclusión.* Si la integración —podría decirse— es permisiva con la prestación de servicios especiales (no comunes) para aquellos alumnos que no pueden beneficiarse de los servicios de su comunidad, la inclusión enfatiza el derecho a un mundo común y el derecho a la igualdad con más fuerza que la integración, por lo que todos los alumnos, independientemente de sus características personales, deben tener la posibilidad de disfrutar durante toda su vida de los mismos servicios que utilizan el resto de los compañeros de su misma edad (Rajala y Virtanen, 2010). En cualquier caso, como advierte Teittinen (2006), debemos ser capaces de encontrar modos alternativos de implementación de la EE y de vigilar las prácticas segregadoras y el incremento de transferencias de alumnos a las enseñanzas especiales, por cuanto pueden conducir a la desigualdad educativa y a consolidar la división de clases sociales desde la misma escuela. Se entiende que sólo desde planteamientos inclusivos es posible favorecer la equidad, garantizar el desarrollo integral de los alumnos y fundamentar una sociedad más justa e igualitaria. Mediante la puesta en práctica de este principio, la sociedad en general y la escuela en particular promoverán valores compartidos y orientados al bien común, permitiendo la misma igualdad de oportunidades a todos para participar plenamente en los ámbitos políticos, sociales, educativos, laborales y culturales, y disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

d) *Prevención.* Hace referencia a la necesidad de actuar de forma intencional y a edades tempranas para evitar que surjan posibles dificultades de aprendizaje y/o de desarrollo, especialmente en aquellos alumnos cuyas condiciones personales, familiares y/o sociales son potencialmente de riesgo. Es innegable que la acción preventiva permite detectar insuficiencias en el individuo y aminorar sus posibles consecuencias. De acuerdo con Borges (2010b), la prevención es consustancial con la calidad educativa y, por tanto, la acción preventiva no ha de hacerse sólo cuando ya existen los problemas, sino cuando pueda apreciarse algún riesgo en el desarrollo del niño, con el fin de restablecer las condiciones que le afectan y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos. La educación preventiva está pensada para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades para todos, evitar la discriminación, eliminar la marginación de acceso y garantizar aquellas condiciones educativas que favorezcan el progreso y el crecimiento personal de todo el alumnado, para, de esta forma, y con la ayuda de determinados recursos y apoyos especiales, posibilitar que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos comunes de la propuesta educativa. Desde esta perspectiva, resulta esencial la caracterización temprana de las necesidades del alumno, cuya finalidad no es la categorización de sus déficits sino la descripción objetiva de sus peculiaridades y del entorno, con el fin de facilitar la toma de decisiones en cuanto a las medidas de intervención y estimulación. Una educación de calidad es necesariamente preventiva y compensadora.

2. LAS NECESIDADES ESPECIALES EN EDUCACIÓN: BREVE RECORRIDO LEGAL

En España, la escolarización de los alumnos discapacitados en los centros ordinarios no ha sido un camino fácil. Las situaciones de marginación y exclusión de los diferentes caracterizaron buena parte del pensamiento social de nuestra historia y su proyección en algún tipo de normativa legal. Sin embargo, a partir de diferentes cambios producidos en cuanto a creencias y actitudes hacia las personas con discapacidad y los avances científicos, la idea sobre la EE ha ido evolucionando, abandonándose el clásico desinterés y olvido hacia una razonable preocupación en la actualidad, en términos legislativos y escolares. En efecto, como señalan Guirado y Sepúlveda (2012), en materia de EE la legislación ha discurrido de forma paralela a su conceptualización, lo que ha posibilitado una conexión coherente y adecuada al momento.

2.1. La etapa preconstitucional

La escasez de normas durante una extensa etapa de nuestra historia es una evidencia, de tal manera que la inexistente preocupación por la atención de las personas discapacitadas se reflejaba también en la escasa normativa de la época.

Verdad es que con la popularmente conocida como Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 1857), que confirmó la obligatoriedad escolar, se intentó mejorar la precaria situación de la educación en España, y se dispuso la creación de una escuela para ciegos y sordos con el fin de atender al alumnado con discapacidad sensorial, si bien se dejó desamparados, en términos legales, a quienes presentaban otro tipo de discapacidad. Este hecho fue considerado en la Ley de Educación Primaria[1] (LEP, 1945), como puede verse en su artículo 33: «el Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo creará y fomentará escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares». Posteriormente, la Ley sobre reforma de la Enseñanza Primaria[2] (1965) no supuso novedad alguna en este campo, y en el Texto refundido de la Ley de Educación Primaria[3] (1967) subsistió la misma idea que en la LEP (1945), aunque con una ligera modificación en cuanto a la terminología (se habla ahora de niños con perturbaciones, deficiencias o inadaptaciones de orden sensorial, físico, psíquico, social o escolar), y se concretan algunos aspectos destacables como la creación de una doble red de centros, públicos y privados, para la EE. Son los primeros pasos, aunque todavía dentro de un modelo escolar segregador.

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación[4] (LGE, 1970), y a partir de aquí las normas y disposiciones legislativas se han sucedido de forma apresurada. La LGE (1970), que declaró la educación como un servicio público esencial de la comunidad y asequible a todos, supuso el inicio de un cambio significativo cuyo devenir se ha dejado notar en ámbitos no sólo educativos sino también políticos, económicos, sociales y culturales. Con esta ley, de indudable importancia, se inicia el camino hacia un marco legal cada vez más respetuoso, tolerante e integrador de las diferencias humanas, que reconoce la importancia del principio de igualdad de oportunidades de todos los niños, independientemente de sus características individuales o contextuales. La LGE representa un hito en la legislación educativa española, al subrayar el principio de igualdad de todos los españoles ante la educación. En su articulado (arts. 49 y siguientes) establece las bases generales para el tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados, concretando su atención a través del tratamiento adecuado para su incorporación a una vida social tan plena como sea posible en cada caso.

Desde esta perspectiva, la intervención educativa se ha de orientar hacia la supresión de las causas que impiden el desarrollo normalizado del alumno en las diferentes etapas del Sistema Educativo, y la EE se entenderá como un proceso formativo que pretende lograr el máximo desarrollo personal del alumnado, de acuerdo con sus posibilidades. A tal fin, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) procurará los medios necesarios para la adecuada EE de los alumnos afectados por algún tipo de deficiencias, cuya escolarización, siempre que sea posible, será en los centros docentes de régimen ordinario, y, cuando las capacidades del sujeto no lo permitan, se optará por los centros especiales. Además, se contempla en esta Ley la

creación de Unidades de EE en los centros escolares, lo que supone una primera aproximación de los denominados alumnos deficientes e inadaptados a los centros educativos regulares. Se señala, asimismo, que la educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros de régimen ordinario, utilizando métodos de enseñanza individualizada que estimulen mayores posibilidades intelectuales.

A partir de 1970 proliferan las normas y/o disposiciones que enmarcarán, en términos jurídicos, el proceso de la integración escolar en nuestro país. En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)[5], organismo autónomo adscrito al MEC, encargado de conseguir la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de EE. Ésta se entiende como un proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, para lograr la superación de las deficiencias e inadaptaciones y la plena integración en la sociedad de las personas afectadas, mediante una educación personalizada.

En 1976 se crea el Real Patronato de EE[6], órgano responsable de fomentar y coordinar la acción del Estado y de la sociedad en materia de EE. Ese mismo año se crea el Servicio Social de Rehabilitación y Recuperación de Minusválidos (SEREM), absorbido posteriormente por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO). El Real Decreto 2828/1978 modifica el Real Patronato, que pasa a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes[7], regulando sus competencias y funciones. En él participan también personas ajenas a la administración, designadas por sus méritos profesionales y por su vinculación a asociaciones e instituciones públicas y privadas. El Real Patronato constituye el marco donde la administración planifica, ejecuta, supervisa y valora de forma coordinada las acciones en el campo de la atención global a las personas con deficiencias.

El Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, en colaboración con el INEE, elaboró en 1978 el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), que contiene los criterios básicos para la puesta en marcha de los programas de EE. Constituye un primer marco de referencia que orientará la normativa legal y su puesta en práctica. No se trata, sin embargo, de una programación rígida, sino de un marco general a partir del cual se puedan establecer los recursos que la EE necesita. Ésta se define como el «tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados para el desarrollo de sus capacidades personales que les permita una incorporación a la sociedad tan plena como sea posible, servirse a sí mismo y sentirse útil a la sociedad» (pág. 9). Sus principios rectores fueron los siguientes:

a) Principio de normalización: las personas deficientes deben recibir las atenciones que necesitan a través de los servicios ordinarios en su comunidad. Excepcionalmente, cuando las especiales circunstancias lo aconsejen o impongan, podrán recibirlas en instituciones específicas. Por tanto, las personas necesitadas de EE serán atendidas en el sistema ordinario de educación.

b) Principio de integración escolar: la EE debe impartirse, hasta donde sea posible, en los centros de régimen ordinario. Cuando sea absolutamente imprescindible

se llevará a cabo en los centros específicos, debiendo configurarse la estructura de estos centros de forma que facilite la integración de sus alumnos en centros ordinarios.

c) Principio de sectorización de los servicios: la sectorización es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios en el entorno habitual. Se trata de prestar servicios a quienes lo necesitan y donde lo necesitan. Esto exige equipos multiprofesionales que actúen coordinadamente en zonas geográficas en tres direcciones: *a*) prevención y detección, *b*) estimulación temprana, y *c*) valoración, orientación y seguimiento.

d) Principio de individualización de la enseñanza: se considerarán las características y singularidades de cada sujeto para lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades.

2.2. La etapa democrática

En España, durante la etapa democrática y en diferentes momentos históricos, dos son los partidos políticos (Partido Socialista/Partido Popular) que han accedido al poder y bajo cuyos mandatos se han acometido reformas en el sistema educativo que, evidentemente, propician una mirada diferente a la tradicional consideración de la EE.

Entre 1977 y 1982, la principal preocupación de los gobiernos de la UCD (Unión de Centro Democrático), coalición de partidos de centro, centro-izquierda y centro-derecha en el Gobierno, no fue obviamente la política educativa, sino más bien la idea de llevar a España desde la dictadura franquista a la consolidación de un verdadero sistema democrático. En este sentido se ha de destacar la aprobación de nuestra Carta Magna, en 1978, y —al margen de otros Decretos y Órdenes de menor importancia— la promulgación de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI, 1982)[8], que desarrolló el artículo 49 de la Constitución española.

La Constitución española (art. 27) reconoce la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, el derecho de todos a la educación y la libertad de enseñanza. Y señala, en su artículo 49, que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que se otorgan a todos los ciudadanos.

La LISMI entiende por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, social o laboral se hallan disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Y, en términos educativos, contempla una serie de directrices para atender a las personas disminuidas:

— Prevención de las minusvalías, en tanto que derecho de las personas y obligación prioritaria del Estado y de la sociedad en su conjunto.
— Creación de equipos multiprofesionales, constituidos por un personal

interdisciplinario técnicamente capacitado, para garantizar la integración de los minusválidos en su entorno sociocomunitario.

— Integración del minusválido en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que necesite.
— Educación de los minusválidos en centros específicos solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible. A este efecto, funcionarán en conexión con los centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en centros ordinarios.
— Los minusválidos tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, tanto en las instituciones de carácter general como en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución y en las leyes que la desarrollan.
— Se considerará la Formación Profesional del minusválido, según lo establecido en los diferentes niveles del sistema de enseñanza general.
— Provisión de una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en centros hospitalarios.

2.2.1. Primera etapa socialista

Los cambios de actitudes producidos en las dos últimas décadas, en cuanto a la atención social de las personas afectadas por problemas físicos, psíquicos o sensoriales, en sintonía con la LGE (1970), la Constitución y la LISMI (1982), aconsejaron la adopción de nuevos planteamientos legislativos más acordes con la dignidad y las necesidades de éstas. Fue así como el primer gobierno socialista justificó la derogación del RD 2639/1982[9], de 15 de octubre, de ordenación de la EE, y la promulgación de un nuevo RD 334/1985[10], que, inspirado en los principios recogidos en el PNEE (1978), estableció las vías para encauzar la problemática educativa de los alumnos disminuidos e inadaptados.

Las líneas fundamentales del RD 334/1985 se pueden concretar en las siguientes:

— Se considera la EE, obligatoria y gratuita, como parte integrante del sistema educativo.
— Se prevé dotar a la institución escolar ordinaria de unos servicios que favorezcan el proceso educativo, eviten la segregación y faciliten la integración de los disminuidos.
— Se adecuarán los apoyos individualizados a las características y necesidades del alumnado, y comprenderán la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y atenciones personalizadas.
— Se subraya la importancia de la atención temprana, y de los apoyos y adaptaciones precisas para la atención de los alumnos disminuidos.
— Se contempla la existencia de centros específicos de EE que permitan aprovechar y potenciar al máximo las capacidades del alumnado disminuido.

— Se establece que la escolarización en centros o unidades específicas sólo se llevará a cabo en casos de especial gravedad de la disminución o inadaptación.
— Se apuesta por establecer la necesaria coordinación entre los centros de EE y los centros ordinarios.

A continuación, la Orden 20/1985[11], de 3 de marzo, sobre planificación de la EE y experimentación de la integración en el curso 1985/1986, pretendió el desarrollo del RD 334/1985, diseñando un régimen de integración sistemático, continuado y completo. La continuidad de este plan de integración se estableció mediante una nueva Orden[12].

En 1990 se promulga la primera Ley de Educación de la democracia: la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)[13], que supone el inicio de un proceso de reforma global de las enseñanzas no universitarias, que se proyecta en un importante cambio en la política de lucha contra las desigualdades en educación, al concebir ésta como un derecho de carácter social. Se amplía la educación básica hasta los dieciséis años y se establece un período formativo común de carácter comprensivo y diversificado. Esta Ley recoge, en sus artículos 36 y 37, los aspectos que hacen referencia a la EE:

— De acuerdo con el Informe Warnock, esta Ley introduce las NEE como un apoyo adicional o distinto del apoyo educativo que se ofrece de manera general a los niños de la misma edad en las aulas ordinarias.
— El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con NEE, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
— La identificación y valoración de las NEE corresponde a equipos multiprofesionales, así como el establecimiento de planes de actuación concreta.
— La atención al alumnado con NEE se regirá por los principios de normalización e integración escolar.
— El sistema educativo deberá disponer de profesionales cualificados, así como de suficientes medios y materiales didácticos. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar la consecución de los fines educativos.
— La atención del alumnado con NEE se iniciará desde el momento de su detección.
— La escolarización en unidades o centros de EE sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en un centro ordinario. Esta situación será revisada periódicamente.
— La Administración educativa regulará y favorecerá la participación de padres y tutores en la atención a los alumnos con NEE.

Teniendo en cuenta el mandato del artículo 49 de la Constitución y los principios

consagrados en la LISMI (1982), en el RD 334/1985 y en la LOGSE (1990), se aprobó el Real Decreto 696/1995[14], de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE, de aplicación en los centros docentes de ámbito territorial del Ministerio, por el que se regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con NEE temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica. Algunas de sus aportaciones más significativas son las siguientes:

- La atención educativa de las NEE comenzará tan pronto como se detecten.
- Las propuestas de escolarización se realizarán a partir de la evaluación psicopedagógica, revisable de manera periódica, y atenderán a las características del alumno y a las de su entorno familiar y escolar.
- Generalmente, los alumnos con NEE, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa o escolar, a condiciones personales de sobredotación o de discapacidad sensorial, motora o psíquica, se escolarizarán en centros y programas ordinarios. Excepcionalmente, podrán escolarizarse en centros de EE.
- Los centros específicos de EE se irán transformando paulatinamente en centros de recursos para la EE, abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.
- Los profesores que atiendan a alumnos con NEE realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos.
- Entiende que las adaptaciones curriculares deberán estar incluidas en el Proyecto Curricular de Centro, dejando de ser algo marginal para sujetos de EE. Las adaptaciones curriculares podrán ser más o menos significativas, según afecten más o menos a los elementos básicos del currículo, y serán realizadas por el profesor tutor, con la ayuda del profesor de apoyo y el asesoramiento de los equipos de orientación.

Por último, la promulgación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995)[15] pone fin, en términos educativos, al primer mandato de Gobierno socialista. Esta Ley pretende adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecieron en la Ley 8/1985 Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)[16], y, en coherencia con la LOGSE (1990), da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa, completando el marco legal. En relación con los alumnos con NEE, la Ley señala:

— Es necesario garantizar también la escolarización de los alumnos con NEE en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las administraciones educativas determinen.
— Se entiende por alumnos con NEE aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

No obstante, merece una reseña especial la Orden de 14/02/1996[17], por la que se regula la evaluación de los alumnos con NEE que cursan las enseñanzas de régimen general y el procedimiento para realizar la evaluación psicopedagógica y el dictamen y criterios de escolarización de estos alumnos. También la Orden de 24 de abril[18], por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con NEE, asociadas a condiciones personales de sobredotación.

2.2.2. Primera etapa popular

El acceso al poder del Partido Popular (1996-2004) propició la derogación de la LOGSE (1990) y la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)[19]. Esta Ley dedica el Capítulo VII a la atención del alumnado con Necesidades Educativas Específicas y, después de subrayar la importancia de la igualdad de oportunidades para una educación de calidad, establece:

— El desarrollo de acciones y la dotación de recursos y apoyos precisos para compensar los efectos de situaciones de desventaja social.
— La adopción de procedimientos singulares en centros escolares o zonas geográficas que por sus peculiares características socioeconómicas o socioculturales necesiten una intervención educativa diferenciada.
— El reagrupamiento de las necesidades educativas específicas:

a) Alumnos extranjeros, quienes participarán en programas específicos de aprendizaje.
b) Alumnos superdotados, cuyas necesidades serán evaluadas de forma temprana y para los que se establecerán normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles educativos.
c) Alumnos con NEE, quienes serán escolarizados, en función de sus características, en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de EE o en escolarización combinada.

— Son, por tanto, alumnos con Necesidades Educativas Específicas los que presentan NEE debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico o sensorial, así como los escolares extranjeros y los alumnos superdotados, quienes precisan de acciones de carácter compensatorio.

Sin embargo, la llegada de nuevo al Gobierno del Partido Socialista, en 2004, impidió el desarrollo legislativo de la LOCE (2002) y su implantación.

2.2.3. Segunda etapa socialista

Durante su segundo mandato (2004-2011), una de las primeras iniciativas del Partido Socialista, en términos educativos, fue la derogación de la LOCE (2002) y la promulgación, en 2006, de la Ley 2/2006 de Educación (LOE, 2006)[20]. Esta Ley establece en su articulado los principios generales, recursos y sistemas generales de escolarización para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En su Título II, Capítulo I, artículo 71, considera que el alumnado presenta una NEAE cuando requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar NEE, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Las principales aportaciones de esta Ley, en relación con la EE, son las siguientes:

— Importancia de la identificación temprana de las necesidades educativas específicas.
— Atención integral al alumnado con NEAE, según los principios de normalización e inclusión.
— Garantizar la participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización de estos alumnos y proporcionarles el adecuado asesoramiento individualizado.
— Se reagrupa en tres apartados las NEAE:

a) Alumnado con NEE, cuya escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Se valorarán lo más tempranamente posible esas necesidades.
b) Alumnado con altas capacidades intelectuales, cuya escolarización se regirá por normas que permitan flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo. Se adoptarán medidas para identificar de forma temprana sus necesidades y se desarrollarán planes de actuación adecuados a dichas necesidades.
c) Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, cuya escolarización dependerá de circunstancias personales, conocimientos, edad e historial académico. Se desarrollarán programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias

o conocimientos básicos, para facilitar su integración.

— Son, por tanto, alumnos con NEAE los que presentan NEE debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico o sensorial, los que se incorporan de forma tardía al sistema educativo, los que precisan de acciones de carácter compensatorio y los que presentan altas capacidades intelectuales. Posteriormente, el sintagma NEAE incluye, además, al alumnado con trastornos graves de la conducta, con «condiciones personales» especiales, con «historia escolar» particular y con «dificultades específicas de aprendizaje» (RD 1635/2009)[21].

2.2.4. Segunda etapa popular

Con la llegada de nuevo del Partido Popular al Gobierno, en 2011, se han promulgado dos importantes normas legales en términos educativos: una, la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (2013)[22]; otra, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)[23].

La Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social reconoce que las personas con discapacidad constituyen un sector de población heterogéneo que necesita una protección singularizada en el ejercicio de los derechos humanos y libertades básicas, debido a las necesidades específicas derivadas de su situación de discapacidad y de pervivencia de barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas. Esta ley refunde, aclara y armoniza en un único texto las principales leyes en materia de discapacidad: la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad (LISMI), la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Esta tarea de refundición ha tenido como referente principal la Convención Internacional, aprobada el 13 de diciembre de 2006 y firmada y ratificada por España el 3 de mayo de 2008.

En el articulado de la citada Ley se recoge, entre otras cuestiones, lo siguiente:

— Son personas con discapacidad aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
— Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que los demás ciudadanos, conforme a nuestro ordenamiento jurídico.
— Las administraciones públicas competentes promoverán planes de prevención de deficiencias y de intensificación de discapacidades.

— Las personas con discapacidad serán atendidas por equipos multiprofesionales competentes, en su ámbito territorial, para garantizarles su inclusión y participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.
— Se desarrollarán programas de atención integral en la etapa más temprana posible, que podrán comprender: habilitación o rehabilitación médico-funcional; atención, tratamiento y orientación psicológica; educación; apoyo para la actividad profesional.
— La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en la normativa vigente.
— Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.
— La escolarización de este alumnado en centros de EE o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales.
— Los centros de EE crearán las condiciones necesarias para facilitar la conexión con los centros ordinarios y la inclusión de sus alumnos en el sistema educativo ordinario.

En la segunda etapa de Gobierno Popular también se ha alentado una nueva reforma del sistema educativo, justificada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo. En la redacción de esta nueva Ley (LOMCE, 2013) se ha optado por una modificación parcial del articulado de la LOE (2006).

Entre los aspectos relacionados con la EE, se destacan:

— Como principios inspiradores del sistema educativo subraya la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación.
— Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión oral.
— Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con NEE.
— Se adoptarán las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y se valorarán de forma temprana sus necesidades.
— La escolarización del alumnado con DEA se regirá por los principios de

normalización e inclusión, y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

— La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible.

2.2.5. A modo de conclusión: síntesis histórico-legal

De este breve recorrido histórico se pueden inferir los rasgos fundamentales que caracterizan la respuesta educativa al alumnado con NEAE, en términos legales, no sin adelantar que nuestra legislación proyecta una imagen avanzada en materia de desigualdades educativas, asentada en principios generales de inclusión y búsqueda de equidad (Gallego y Rodríguez, 2012):

1. Se advierte una nueva consideración de la EE, al ser entendida no ya como un tipo de educación determinada (la que se proporciona a los sujetos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales), sino como el conjunto de recursos de los que debe disponer el sistema educativo para optimizar el desarrollo integral de cada alumno.
2. Se apuesta por un mismo currículo, común, adaptado a las necesidades de cada alumno, y enfatizando la idea de la igualdad de todos a la educación.
3. Se defiende, desde el punto de vista legal, una educación más humanizadora, inclusiva y compensadora de las discapacidades.
4. Se admite una pluralidad de fuentes en el origen de las dificultades de aprendizaje, al asumir que éstas pueden derivar de causas no estrictamente personales, sino sociales, metodológicas o contextuales.
5. La respuesta a la diversidad ha de articularse en un proyecto educativo, en el que la participación efectiva de los padres es imprescindible.
6. Se asume la idea de una EE no centrada exclusivamente en el alumnado con discapacidad, sino en todos los alumnos necesitados de una ayuda especial, ya sea en un momento de su escolaridad o durante toda ella.
7. Se observa un cambio de enfoque: del sujeto al contexto, representado por el manejo de nuevos términos (NEE, NEAE, DEA...) y un cambio de lenguaje que pretende desprenderse de la carga que supone el empleo de términos peyorativos (subnormalidad, minusvalía, deficiencia...).
8. Los términos NEE o NEAE se definen en relación con los recursos materiales y personales que un alumno necesita.
9. Se subraya la necesidad de superar los clásicos sistemas de categorías como criterio para la escolarización del alumnado en los centros docentes.
10. Se contempla una decidida apuesta por un «nuevo modelo escolar», inclusivo y no discriminatorio, que sintoniza con la concepción que sobre la EE existe en el ámbito internacional.

Tampoco se ha de ocultar, a tenor de lo expuesto, que la educación en España es lamentablemente un tema recurrente en el debate político, cuyos grupos

parlamentarios son incapaces de alcanzar un Pacto de Estado que evite los vaivenes a los que se somete al sistema educativo. No obstante, la dimensión política de la escuela, sostiene Freire (1999), trasciende la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos para constituirse en un referente importante de su identidad, en la medida en que los procesos de formación despliegan procesos de construcción de subjetividades. Desde la política se pueden potenciar conocimientos, actitudes o valores que permitan una formación de los alumnos como sujetos con posibilidades de pensar, actuar e incidir en la transformación de su comunidad. Sin embargo, la EE no parece reflejar las acometidas de estos cambios, por cuanto en las disposiciones legales las diferencias que se establecen son menores, habida cuenta que, como sucede comúnmente en otros países, el empeño teórico de la política educativa en este campo es siempre garantizar una enseñanza de calidad, que tenga en cuenta las individualidades de todos los niños en edad escolar (Jahnukainen, 2006). En cualquier caso, es hora de que la educación quede al margen del debate político.

3. LAS NECESIDADES ESPECIALES EN EDUCACIÓN: APROXIMACIÓN SOCIO-HISTÓRICA

En la historia de la EE predominan las sombras en detrimento de las luces. A pesar de ello, las transformaciones socio-políticas y científicas, de una parte, y las iniciativas, personales y colectivas, de otra, han propiciado un avance y un cambio de actitudes que permitieron superar las acciones inhumanas primero, indiferentes después y asistenciales más tarde, por actuaciones más solidarias y humanizadoras que desembocaron en la consideración de los discapacitados (deficientes) como personas educables con plenos derechos.

El análisis socio-histórico de la EE ha de hacerse, pues, teniendo en cuenta la evolución de las percepciones sociales acerca de la igualdad de derechos y la dignidad de las personas y sus repercusiones en el ámbito escolar. De ahí que en este epígrafe se observe la EE desde una perspectiva integradora, a tenor de las actitudes y prácticas más relevantes implicadas en su devenir.

3.1. Un poco de historia: el valor de las iniciativas individuales

Durante un largo período, difícil de precisar, el desconocimiento y la despreocupación por las personas con discapacidad propiciaron el abandono de quienes se apartaban de las normas sociales preestablecidas. Paulatinamente, la compasión, en unos casos, y la resignación, en otros, motivó el surgimiento de actuaciones más asistenciales o curativas que propiamente educativas. Poco a poco estas situaciones de desigualdad empezaron a calar en la sociedad y surgieron las inestimables iniciativas personales que progresivamente hicieron mella en el poder político hasta culminar con el consiguiente desarrollo legislativo en el campo de la EE. Resulta casi imposible hablar de la educación de personas con discapacidad sin hacer un recorrido por los hechos históricos que acontecieron con el fin no ya de

olvidar cuán grande es la deuda social para con estas personas, sino para mostrar la lucha que ha habido que mantener para que las situaciones de exclusión no perduren (Núñez y Silva, 2014). Como ha señalado Machado de Oliveira (2013), la historia de la humanidad se ha regido por una lógica excluyente, con la que se legitimaron las escuelas especiales (espacios de exclusión), pese a la innegable aportación de estos centros, ya que permitieron la salida del ámbito estrictamente familiar de los niños con NEE y un incremento de sus oportunidades para establecer vínculos sociales.

Se sabe que en sus orígenes el destierro y la humillación dominaron el destino de las personas con discapacidad, abriéndose así, como señala González Pérez (2011), un largo período lleno de obstáculos y estereotipos que condenaron a los discapacitados a la desatención y al ostracismo, debido a la mentalidad social imperante, que para referirse a esta población manejaba un cúmulo de términos tan despectivos como humillantes: retrasados, anormales, subnormales, débiles mentales, idiotas, imbéciles... En ocasiones, este desprecio se proyectaba también en el ámbito familiar, produciéndose situaciones de ocultación o encierro y, por tanto, de alejamiento de la vida social. «Una visión teñida por los estereotipos sociales y amparada en una conducta contaminada por las creencias y construcciones culturales de lo que se consideraba "normal" o saludable», y que Vergara (2002: 130) lo revela en estos términos:

> «Si nos remontamos a la Antigüedad clásica, se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes. Una primera será fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales... Frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería..., cuando no el abandono, el desprecio o aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas. Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Médicos-filósofos... se harán eco de esta visión e intentarán arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y voluntad de los dioses. Sus esfuerzos y resultados, de gran calado y trascendencia histórica, aunque no consiguieron su propósito, marcaron la ciencia de una época y señalaron el camino a seguir.»

Diferentes estudios han puesto de manifiesto la inadecuada atención recibida por las personas con deficiencias en la antigüedad, época llena de prejuicios que imposibilitó una consideración positiva de las diferencias humanas (Fierro, 1981; Scheerenberger, 1984). En este escenario, el valor de las iniciativas personales alcanzó un merecido reconocimiento en dos personajes relevantes: Pedro Ponce de León (1520-1584) y Vicente de Paúl (1581-1660). En efecto, en el siglo XVI, Ponce de León, creador del método oral (Gascón y Storch, 2006) y considerado el inventor de la lengua de signos, dedicó sus esfuerzos a la enseñanza de las mal llamadas personas sordomudas, rompiendo con una tradición hostil auspiciada en razonamientos filosóficos negativos hacia estas personas. Demostró que con el esfuerzo pedagógico se obtienen soluciones educativas exitosas, más allá de los modelos bio-médicos imperantes. El continuador de esta tarea educativa será Juan Pablo Bonet (1573-1633), encargado de difundir su método y convencido de que la falta de audición puede suplirse con la visión, por lo que defendió la enseñanza de los signos para conquistar el habla.

En el siglo XVII será Vicente de Paúl quien desarrolle experiencias educativas con

jóvenes «idiotas», recluidos en asilos, con cierto éxito. Conviene significar que en esta época se observan importantes cambios en las concepciones sociales y médicas que propician un mayor interés por la educación de las personas discapacitadas, aunque todavía la educación carecía de valor social y las prácticas educativas representaban un privilegio al alcance de muy pocos.

En el siglo XVIII, etapa de la Ilustración, destacan, por su empeño en la enseñanza de las personas sordas, Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), digno sucesor de las ideas de Bonet, y Charles Michel de L'Épée (1712-1789), quien alcanzó fama en toda Europa por su trabajo con personas sordomudas. Asimismo, las ideas de Pestalozzi (1746-1827) o Fröebel (1728-1852) obtuvieron reconocimiento y proyección, al defender, respectivamente, el desarrollo integral y armónico de la persona, y la importancia de la interacción con el contexto para el desarrollo personal. Sin embargo, la educación de los deficientes mentales no despertó gran interés durante estos siglos (XVII y XVIII), todo lo contrario de lo que sucedió con respecto a las personas con deficiencias sensoriales (ciegos y sordos), que gozaron de una atención preferencial entre el colectivo de personas desfavorecidas, como se acaba de señalar.

A finales del siglo XVIII se inicia la reforma de las instituciones, asumiendo una orientación asistencial y una atención más humana. Destacan algunos personajes históricos como Pinel o Itard. Pinel (1745-1826) realizó los primeros estudios clasificatorios de la deficiencia mental, y sus ideas fueron difundidas y ampliadas por otros ilustres personajes de la época —Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) o Seguin (1812-1880)—, quienes se interesaron por explicar las enfermedades mentales como realidades diferenciadas de otras y propusieron tratamientos desde una orientación clínica. Itard defendió un nuevo enfoque de intervención, de orientación médico-pedagógica, para trabajar con el niño salvaje de Aveyron (1800-1806), demostrando que es posible la modificabilidad de su conducta y, por tanto, el aprendizaje. Como señalan Emygdio da Silva y Coelho (2014), Itard no pretendía un fin curativo con su actuación, sino reparar en lo posible su abandono para permitirle un desarrollo en función de sus necesidades a partir de un programa muy estructurado. Tanto Itard como Seguin centraron su trabajo en la educación y la formación de habilidades en niños con discapacidad, así como en la modificación del medio ambiente que los rodeaba, con la convicción de que esto era fundamental para su desarrollo. Mención especial también merece Louis Braille (1809-1852), creador del método que lleva su nombre para la enseñanza de la lectura y la escritura en personas ciegas. No obstante, salvo excepciones, en los siglos XVII y XVIII se aboga por crear instituciones para albergar a las personas con deficiencias y separarlas del resto de la comunidad. Es la denominada *época de la reclusión o del encierro.*

En el inicio y avance del siglo XIX las actitudes de marginación y segregación social del deficiente no experimentaron grandes cambios, aunque la atención asistencial parecía imponerse como solución única. En efecto, se crearon grandes instituciones en lugares apartados de la comunidad, en las que coexistían personas subnormales, enfermos mentales, dementes seniles..., que quedaban recluidos de por vida y a las que se dispensaba un trato inhumano, llegando al hacinamiento y a la

violencia física (García García, 1986). Es la *era de la institucionalización.*

Paulatinamente las opciones educativas ganan adeptos, de tal manera que hacia mediados del siglo XIX se advierten dos corrientes diferenciadas: *a*) la de quienes apuestan por un tratamiento médico-asistencial, y *b*) la de quienes, en sintonía con los planteamientos educativos iniciados por Itard, postularon una pedagogía rehabilitadora y curativa. La educación —entienden— es necesaria, y la atención médica debe complementarse con un planteamiento educativo más atento a las posibilidades que ofrecen los métodos pedagógicos, aunque la institucionalización siga admitiéndose como la solución más pertinente. Son pequeños pasos, sin duda insuficientes, pero decisivos por contribuir a aumentar significativamente los niveles de calidad de la atención. Progresivamente los esfuerzos por desarrollar intervenciones educativas más eficaces van a ir calando, y la preocupación por la población más desfavorecida se incrementa.

No obstante, hasta la primera mitad del siglo XX la atención a las personas con discapacidad tuvo un similar tratamiento. En la década de los cincuenta diferentes asociaciones de padres generan servicios de ayuda individualizada, dentro de la misma comunidad, de manera que en la segunda mitad del siglo XX se aprecia un importante giro a nivel mundial con respecto a la educación y a los derechos de los ciudadanos, lo que representa un definitivo impulso a la EE y su aceptación como subsistema escolar. Se entiende que «el sistema educativo nacional [...] debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación» (LGE, 1970). El cambio de actitudes se hace evidente, el cuestionamiento de los servicios prestados a las personas deficientes una realidad y el fortalecimiento de la filosofía de la integración un hecho irrefutable. Surgen las primeras aulas especiales paralelas a la educación regular y se inicia una pedagogía diferencial, aunque de enfoque clínico, que enfatiza la deficiencia y propicia actitudes discriminatorias por parte de la sociedad. No faltaron colectivos, asociaciones, organismos y profesionales que impulsaron el cambio y promovieron la idea de educación como derecho social y la necesidad de una escuela para todos. Bienvenidas sean, pues, cuantas iniciativas tengan como objetivo caminar en la dirección justa: la búsqueda de la equidad y justicia, la sensibilización social y la verdadera atención de las personas con discapacidad. Porque hoy, como subraya Vergara (2002), el derecho a una educación especial es un principio insoslayable de la condición humana, que exige perfeccionar y actualizar en sus máximas posibilidades la condición irrenunciable del ser.

Una muestra ilustrativa de lo que se ha señalado son, a nivel legislativo internacional, entre otras, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), la Declaración de derechos del retrasado mental (ONU, 1971), la Declaración de derechos de los impedidos (ONU, 1975), la Ley sobre la educación de todos los niños discapacitados —Ley IDEA: Individuals with Disabilities Education— (USA, 1975), la Ley sobre Educación Especial (Inglaterra, 1981), la Ley de Integración Social de los Minusválidos (España, 1982), la Convención sobre los derechos del niño y la niña

(ONU, 1989), la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000), la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) o el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), recientemente celebrado en la República de Corea.

3.2. El trascendental proceso de la integración escolar

Si la historia de la EE es, como se ha señalado en otro lugar (Gallego y Rodríguez, 2012), la historia de los excluidos, de los abandonados, de los maltratados y, en el mejor caso, de los sujetos considerados como objetos de beneficencia, compasión y experimentación médica o psicológica, también se considera una etapa de lucha y reivindicación, especialmente pedagógica, por demostrar que existen personas diferentes y no sujetos sin capacidad de desarrollo humano. Por ello, el desafío de la EE ha sido superar las prácticas de exclusión y marginación reinantes y apostar por la riqueza que supone educar en y para la diversidad. La inclusión escolar constituye hoy más un derecho del alumno que una acción generosa de la escuela. Por fin ha sido posible superar una visión clásica según la cual sólo era viable la escuela homogénea, aquella en la que los alumnos diferentes eran capaces de mantener comportamientos asumibles por el grupo mayoritario.

Desde esta perspectiva, la profesora Dueñas (1991) ha identificado cuatro fases sucesivas en este largo proceso:

a) Actitud de rechazo: los sujetos discapacitados (deficientes) son rechazados y excluidos socialmente y tratados con burla y escarnio.
b) Actitud protectora: las personas discapacitadas son atendidas desde planteamientos asistenciales y de forma caritativa, merced a determinadas iniciativas.
c) Aceptación social: se empieza a reconocer la condición humana de estas personas y sus posibilidades educativas (siglos XIX-XX), creándose instituciones para tal fin, en las que se atiende desde una perspectiva más médica que educativa. Es el origen de su educación, aunque segregada.
d) Principio de igualdad: reconocimiento de los derechos de estas personas y, por tanto, del derecho a una educación obligatoria, gratuita y de calidad. Es el nacimiento de la integración.

Verdad es que la sociedad y sus poderes públicos, y la escuela en particular, pueden privilegiar ciertas prácticas e inhibir otras, movilizar situaciones de desigualdad y exclusión o garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades entre el alumnado. Por ello, el devenir de la EE tiene que ver con las percepciones sociales sobre la igualdad, la exclusión y los derechos de las personas, de tal manera que su historia no puede ser considerada sin tener en cuenta la naturaleza social, política, profesional, laboral y cultural implícita en la respuesta educativa (Parrilla, 1992).

Política educativa y social mantienen relaciones evidentes de reciprocidad, aunque con reconocimientos muy discutibles, que obligan a los agentes educativos y sociales a ser vigilantes para que los mecanismos políticamente marginadores no actúen con intensidad. En esta tarea no puede ser ignorada la voz de los discapacitados. Como recoge Chapman (2008: 2) en el Acta para la Educación de los Individuos con Discapacidades, «la discapacidad es una parte natural de la experiencia humana y de ninguna manera disminuye el derecho de los individuos de participar o contribuir a la sociedad».

En efecto, las resistencias a la incorporación de alumnos discapacitados a la escuela ordinaria, aunque evidentes en la década de los sesenta, fueron aminorando de forma progresiva al ser asumidas actitudes y conductas más permisivas en esta dirección. Fue así como en la década de los setenta, a partir de la promulgación de la LGE (1970), se facilitó el acercamiento de estos alumnos a las aulas especiales de los centros ordinarios, pero no se evitó que en ocasiones los alumnos que fracasaban o mantenían comportamientos inadaptados fuesen escolarizados en esas mismas aulas de EE, de tal manera que las previsiones iniciales de escolarización integrada para unos se tornaron en escenarios de desintegración para otros. De esta forma, las aulas especiales, ideadas en principio para recibir alumnos de los centros especiales y/o sin escolarizar, funcionaron en el mejor de los casos como aulas de integración parcial (primer nivel de integración) y, a veces, como escenarios para la reclusión o segregación de alumnos con comportamientos disruptivos. Tampoco se ha de ignorar que una población importante de alumnos con discapacidad (deficiencias) seguía aún sin escolarizar. En 1978, en el PNEE se planteó como objetivo la escolarización de toda esta población (70 por 100 en centros ordinarios y 30 por 100 en centros especiales), reconociéndose en 1980 que sólo el 65 por 100 lo estaba. La creación de macrocentros, medida que hay que valorar en sus justos términos por lo que pudo representar para la escolarización de todo el alumnado con discapacidad psíquica, no satisfizo en absoluto la imperante filosofía de la integración. Estas insuficiencias hay que achacárselas, en buena parte, a una falta de planificación en la escolarización. Pero lo cierto es que las visiones segregadoras se tambalean cada vez más y comienzan a coexistir con planteamientos más integradores, que paulatinamente fueron ganando fuerza y adeptos hasta que finalmente han acabado por imponerse (Rodríguez y López, 2015).

En la década de los ochenta, superados innumerables obstáculos y asumidos comportamientos más humanizadores hacia las personas con discapacidad, el camino hacia la integración es incuestionable. Numerosas asociaciones, diferentes movimientos de renovación pedagógica y un profesorado más sensibilizado posibilitaron el cambio actitudinal necesario para la integración, que se proyecta en el nivel legislativo. En efecto, como se ha indicado, la publicación del RD 334/1985 y de la Orden Ministerial que lo desarrolla pretende iniciar, a partir del curso 1985-86 y durante dos cursos más (86/87 y 87/88), un régimen de integración planificado, sistemático y completo, mediante la puesta en marcha de un Programa de Integración que intentó superar las experiencias aisladas que hasta ahora se habían desarrollado.

Dicho programa se caracterizaba por (Blanco, 1997):

— Ser un programa abierto que podía dar lugar a proyectos distintos en los centros escolares.
— De aplicación prudente y gradual.
— Evaluable durante la fase experimental, con el fin de obtener información para la mejora.
— Voluntario para las escuelas durante los tres primeros años de aplicación.
— De carácter experimental.

En general, las estrategias de exclusión buscaban siempre la persecución de la diferencia y la marginación de la población minoritaria de las prácticas sociales de la mayoría; de ahí la importancia del citado Programa. No obstante, se ha de reconocer que la atención del alumnado con NEE ha suscitado dos claras interpretaciones opuestas, que aún persisten en el debate sobre la inclusión (Delgado, 1997; Salvador, 1998; Gallego y Rodríguez, 2012):

a) Visión tradicional, valedora de una escolarización diferenciada. Quienes amparan este planteamiento defienden que la mejor forma de atender al alumnado con discapacidad es manteniendo separada de la educación regular a la EE.
b) Visión actual, defensora de una escolarización integrada. Los partidarios de esta idea sostienen que separar la EE de la educación regular representa la incapacidad histórica de la institución escolar para satisfacer las NEE por diferencias en el aprendizaje del alumnado, postulando la pertinencia de una escuela de calidad para todos. Este enfoque representa la visión más actual de la EE.

Por consiguiente, el reto de atender eficazmente a la diversidad desde postulados integradores, que sigue aún vigente, es imperativo y urgente, y representa un serio obstáculo en un camino que se perfila necesariamente complejo, extenso y laborioso porque, como señaló el Informe Warnock, ninguna sociedad civilizada debería estar satisfecha con cuidar de los niños que sufren alguna discapacidad, sea ésta de la intensidad que sea, sino que habrá de buscar la mejor manera de procurarles una atención educativa que les permita alcanzar, aunque sea de forma lenta, los objetivos educativos establecidos. La escuela del siglo XXI debe desprenderse de cualquier rémora que implique un cuestionamiento de la integración de los diferentes para apostar por escenarios en los que exista una convivencia armoniosa y provechosa para todos, a partir de una efectiva complementariedad de los servicios. Las escuelas que comparten serán más capaces de alcanzar cotas de bienestar que las que compiten.

3.3. La irrupción de nuevos términos: el laberinto terminológico

La tradicional denominación de EE ha dejado paso en la actualidad al manejo de nuevos términos que representan no sólo un cambio nominal, sino fundamentalmente conceptual, del que derivan importantes implicaciones para el ámbito escolar. La asunción del sintagma NEE para referirse a la EE supuso, en principio, una nueva concepción de la deficiencia y, consiguientemente, de la propia EE, al admitir que la causa de las dificultades de aprendizaje no siempre tiene un carácter endógeno, sino que también puede derivar del contexto. Fijarse sólo en el déficit de una persona implica ocultar su potencialidad y limitar el derecho a su educación por razones estrictamente personales. Reconocer las NEE del alumno es pensar en las ayudas pedagógicas que pudiera necesitar para satisfacer esas necesidades, lo que conduce a una nueva forma de entender la discapacidad desde el punto de vista educativo, habida cuenta de que las necesidades educativas no son inevitablemente permanentes. De hecho, el concepto de NEE es necesariamente relativo, abarcando situaciones personales muy diversas que van desde las meramente transitorias a otras más permanentes y que pueden requerir actuaciones y servicios más específicos.

Esta nueva denominación representó una evidente evolución ideológica, social y educativa, por cuanto conllevó un planteamiento normalizador y no discriminatorio de los alumnos. Con ella se pretendió superar esa visión negativa que el término EE ha almacenado, para poner el énfasis en las necesidades educativas que un alumno pueda presentar y en la importancia de las ayudas para satisfacerlas. Sin embargo, la complacencia no es el camino a seguir.

Algunos autores consideran que el paso del tiempo termina por desgastar cualquier término, y sostienen que el uso de las etiquetas parece sofisticarse cada día más (Solity, 1991; Dyson y Gains, 1993), de tal manera que la denominación de alumnos con NEE, lejos de resolver los problemas, constituye una nueva «estrategia de poder para los ya poderosos aparatos educativos» (Fulcher, 1990: 354). Es así como el término NEE, emblemático en el campo de la EE y de indudable valor histórico, ha sido merecedor de algunas críticas (Barton, 1998; Marchesi, 1999; Gallego y Rodríguez, 2012; Rodríguez y López, 2015):

— Término desmesuradamente vago, que contribuye a distraer la atención sobre las necesidades reales de las personas discapacitadas.
— Término excesivamente amplio, que incluye la mayoría de los alumnos, por lo que cabría preguntarse acerca de su utilidad.
— Término desmedidamente ambiguo, que no aclara si las necesidades especiales son educativas o no.
— Término demasiado optimista, pues pudiera pensarse que suprimiendo el nombre de las deficiencias éstas fueran menos graves.
— Término peligroso incluso, que esconde las implicaciones políticas de la atención a las personas discapacitadas y sirve para ocultar los fallos del sistema.

Estas y otras razones han propiciado la aparición de nuevos términos (Necesidades Educativas Específicas, NEAE, DEA, Atención a la diversidad, Diferencias

individuales, Diversidad funcional...), que se han venido acuñando a lo largo del tiempo, como puede verse en el recorrido legal descrito más arriba, lo que aconseja una reflexión serena para evitar perderse en el laberinto terminológico que la bibliografía impone y profundizar en el significado y las implicaciones educativas que los nuevos términos intentan alumbrar. Efectivamente, el empleo indeterminado de estos términos, como advierten de forma acertada Rodríguez y López (2015), predispone hacia un modo particular de actuación, por las connotaciones que encierran.

Parece, no obstante, que el sintagma Atención a la Diversidad alcanza una posición privilegiada con respecto al resto y se distancia de los demás en cuanto a popularidad y uso. En efecto, como subrayan Arnáiz, Guirao y Garrido (2007), diversidad alude a heterogeneidad de características inherentes al ser humano (intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, aficiones, etc.) que exigen perspectivas y grados pedagógicos de atención diferenciada. Por ello empieza a utilizarse la expresión *atención a la diversidad* en el ámbito de la EE, con el fin de ampliar y apoyar el espectro de características y de situaciones educativas que se han de contemplar en la escuela, y que sitúa a la EE no ya como una disciplina orientada a paliar las deficiencias que producen los trastornos neurológicos, fisiológicos o de otro tipo, sino como un conjunto de actuaciones cuya finalidad es facilitar el éxito de cualquier alumno en el sistema educativo, en una escuela de todos y para todos.

A todos los términos aludidos, sin embargo, se les podría hacer críticas análogas a las señaladas, porque el manejo de esta nueva terminología lo que pretende siempre es subrayar la necesidad imperiosa de la escuela para generar entornos inclusivos, con capacidad para atender a la diversidad del alumnado y, sin embargo, como señalan Núñez, Biencinto, Carpintero y García (2014), la interpretación de las prácticas inclusivas admite, todavía hoy, realidades muy distintas. Efectivamente, hay centros que bien por desconocimiento o bien por decisión propia interpretan las diferencias en términos de dificultades para adaptarse al sistema, por lo que la respuesta educativa supone la derivación a centros específicos o aulas diferenciadas en las que puedan ser atendidos de forma «especial»; se trata de un *enfoque exclusivo.* Otros profesores entienden la atención a la diversidad poniendo el foco de la acción en los alumnos con NEE en los centros ordinarios, evitando, en lo posible, la atención en aulas diferenciadas y ofreciendo adaptaciones curriculares específicas que faciliten el logro de los mismos objetivos educativos; se trata de un *enfoque integrador*. Por último, también se observa un *enfoque inclusivo* de atención a la diversidad en algunos centros, cuyo profesorado busca optimizar al máximo los recursos y aptitudes de cada estudiante, superando el enfoque basado en el déficit o incapacidades a las que hay que atender o responder.

Por ello, conviene valorar en sus justos términos el beneficio que reporta un lenguaje que permite adoptar un enfoque de resolución de problemas, centrado en las necesidades de cada alumno, y subrayar que los nuevos términos están pensados para denunciar en el discurso teórico las posibles prácticas de marginación, aislamiento, exclusión y segregación de los alumnos diferentes. Desde esta perspectiva, el término

alteridad se esfuerza en los últimos años por hacerse un hueco en el ámbito de la atención a la diversidad. La pedagogía de la alteridad o inclusión (Adlbi, 2014) recuerda la importancia de actuar con los demás y no sobre ellos, enfatizando el cultivo de algunos valores como el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad. Una pedagogía de la alteridad implica no ya el respeto de la cultura del otro, sino también la aceptación y acogida de su persona, sin esperar reciprocidad o reconocimiento (Rodríguez Lestegás, 2008; Ortega, 2014), en tanto que protagonista de la educación y principal foco de la acción educativa. Es necesario educar en la alteridad, en la medida en que aceptar en existencia al otro y lo otro permitirá al YO reconocer y reconocerse (Tobón, 2014). El interés reside siempre en la defensa de escenarios y prácticas pedagógicas en las que, valorando las diferencias individuales, se procure una respuesta educativa adecuada a las peculiaridades, posibilidades y necesidades del alumnado, a la singularidad de cada persona mediante una respuesta ética.

Se necesita, pues, una reflexión serena sobre lo que significa e implica atender a la diversidad, desarrollando actitudes positivas y sensibilidad frente a la complejidad humana, para así avanzar hacia la construcción de significados compartidos que respeten la diversidad como una característica inherente al ser humano y alienten la superación de procesos de integración por entornos verdaderamente inclusivos en los que se respete la otredad o alteridad en cuanto condición de ser otro. La ausencia de reflexión acarrea el desarrollo de prácticas que poco contribuyen a solucionar los problemas de exclusión que anidan en los sistemas educativos ineficaces para dar respuesta al reto de la inclusión escolar.

ACTIVIDADES

1. Realice un mapa conceptual del capítulo.
2. Reflexione en torno a los términos Educación General, EE y NEE, y elabore su propia definición.
3. Explique los principios en los que se fundamenta la atención de alumnos con NEE. Ponga un ejemplo de cada uno.
4. ¿Qué medidas deberían adoptarse con el fin de incrementar la equidad de la educación, mejorar su calidad y enriquecer la participación y el compromiso de las familias?
5. Elabore un cuadro-resumen con las disposiciones legales de la EE, vinculándolas con el avance socio-histórico.
6. Identifique los términos que se han utilizado en la legislación para denominar a los alumnos de EE. Reflexione sobre su significado y alcance.
7. Compare el tratamiento de la EE en las Leyes de Educación promulgadas en España. Opine sobre la que le resulte más apropiada.
8. Delimite el campo de la EE a partir de su evolución histórico-social, su conceptualización y fundamentos, considerando su principal objeto de estudio, es decir, la persona con NEE.

9. Piense en algún niño que conozca y que tenga dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de la mayoría de sus compañeros:

   a) Identifique los problemas de ese niño.
   b) Descríbalos brevemente.
   c) Clasifique esos problemas en dos categorías: 1) Yo no puedo hacer nada como profesor; 2) Yo puedo contribuir a paliarlos.
   d) Reflexione y describa brevemente soluciones para aquellos problemas que ha incluido en la primera de las categorías.

10. Entreviste a algún docente jubilado o con dilata experiencia sobre el desarrollo normativo e histórico de la EE.

REFERENCIAS

Adlbi, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. TESI, 15 (4), 212-240.

Arnáiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (23), 1-38.

Blanco Guijarro, R. (1997). La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia española. Revista de Educación «Paideia», 22, 18-19.

Borges, S. A. (2010a). La educación de las personas con necesidades educativas especiales. Una referencia insoslayable para igualar las oportunidades. En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente (pp. 13-16). Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.

Borges, S. A. (2010b). Prevención en educación. En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente (pp. 60-62). Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.

Brennan, W. (1990). El currículo para niños con necesidades educativas especiales. Madrid: MEC/Siglo XXI.

Chapman, R. (2008). The Everyday Guide to Special Education Law – A Handbook for Parents, Teachers and Other Professionals, Second Edition. Denver: The Legal Center for People with Disabilities and Older People.

Delgado, F. (1997). La escuela pública amenazada. Dilemas en la enseñanza. Madrid: Editorial Popular.

Dueñas, M. L. (1991). La aceptación de los alumnos integrados: resultados de una experiencia. En M. C. Ortiz (ed.), Temas actuales de educación especial. Salamanca: Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial.

Emygdio da Silva, M. O. y Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. Revista Lusófona de Educação, 28, 163-180.

Fierro, A. (1981). La personalidad del subnormal. Salamanca: Universidad.

Francia, G. (2013). The impacts of individualization on equity educational policies. NAER New Approaches in Educational Research, 2 (1), 18-23.

Freire, P. (1999). Política y Educación. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: Pirámide.

García García, E. (1986). La integración escolar: Aspectos psicosociológicos (I-II). Madrid: UNED.

Gascón, A. y Storch, J. G. (2006). Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

González Pérez, T. (2011). Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la Educación Especial. Educação e Filosofia Uberlândia, 25 (50), 691-716.

Guirado, Á. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica desde la Educación Especial desde normativas legales. Qurriculum, 25, 77-102.

Jahnukainen, M. (2006). Erityisopetuksen ja inkluusion tilan tulkinnasta: kommentteja Saloviidalle. Kasvatus, 37 (5), 505-507.

Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. Cultura y Educación, 24 (2), 149-162.

Lucero, M. (2012). Estereotipos, discapacidad y pedagogas infantiles en formación de la corporación universitaria iberoamericana. Horizontes Pedagógicos, 14 (1), 135-140.

Machado de Oliveira, L. (2013). La inclusión de estudiantes con síndrome de Down. Decisio, 35, 20-44.

Núñez, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad:

estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. Perfiles Educativos, 36 (145), 65-81.
Núñez, M. T. y Silva, L. G. S. (2014). A evolução da educação especial na legislação espanhola e brasileira. Revista de Estudios e Investigación en psicología y Educación, 1 (1), 73-81.
Ortega, P. (2014). Educar en la Alteridad. Colombia: Redipe y Editum.
Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación. Madrid: Cincel.
Rajala, P. y Virtanen, H. (2010). Lenguaje facilitado: parte de la igualdad. En M. Koistinen, M. (ed.), Hacia la vida independiente (pp. 17-25). Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.
Rodríguez, A. y López, A. M. (2015). Aproximación conceptual, legislativa y psicopedagógica a las necesidades educativas especiales. En A. Rodríguez (coord.). Un currículum para adaptaciones múltiples. Madrid: EOS.
Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 11 (1), 1-8.
Rosenberg, M., Westling, D. y McLeskey, J. (2008). Special education for today’s teachers. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Salvador, F. (1998). Proyecto Docente y de Investigación. Educación Especial. Documento policopiado. Granada: Universidad de Granada.
Scheerenberger, R. C. (1984). Historia del retraso mental. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
Teittinen, A. (2006). Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Kasvatus, 37 (4), 359-370.
Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? International Journal of Inclusive Education, 13, 553-563.
Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: alteridad del siglo XXI. Itinerario Educativo, 28 (63), 139-153.
Toivanen, T. (2010). Preparación para la vida independiente en la enseñanza primaria de estudiantes del espectro autista. En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente (pp. 48-58). Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.
UNESCO/OREALC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO Santiago. Chile.
Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. Estudios Sobre Educación, 2, 129-143.
Warnock, M. (1981). Meeting Special Education Needs. Londres: Her Majesty’s Stationary Ofice, Government Bookshops.
Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. Revista de Educación, n.º extraordinario, 45-74.
Zurita, C. C. (2010). La utilización de los textos en lenguaje facilitado en el proceso de diagnóstico psicopedagógico. En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente (pp. 26-35). Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.

NOTAS

1 Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (*BOE* de 18 de julio).

2 Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (*BOE* de 23 de diciembre).

3 Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (*BOE* de 13 de febrero).

4 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE* de 6 de agosto).

5 Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (*BOE* de 3 de junio).

6 Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifica el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo (*BOE* de 10 de mayo).

7 Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (*BOE* de 7 de diciembre).

8 Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos (*BOE* de 30 de abril).

9 Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial (*BOE* de 22 de

octubre).

10 Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (*BOE* de 16 de marzo).

11 Orden de 20/03/1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración para el curso 1985/1986 (*BOE* de 25 de marzo).

12 Orden de 30 de enero de 1986, sobre planificación de la EE y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 1986/1987 (*BOE* de 4 de febrero).

13 Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 4 de octubre).

14 Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE (*BOE* de 2 de junio).

15 Ley Orgánica 9/1995, de 20 de octubre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (*BOE* de 21 de noviembre).

16 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (*BOE* de 4 de julio).

17 Orden de 14/02/1996, sobre evaluación de alumnos con NEE que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGE (1990) (*BOE* de 23 de febrero).

18 Orden de 24/04/1996, por la que se regulan las condiciones y procedimientos para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación (*BOE* de 3 de mayo).

19 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*BOE* de 24 de diciembre).

20 Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (*BOE* de 4 de mayo).

21 Real Decreto 1635/2009, de 30 de septiembre, por el que se regula la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con NEAE en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (*BOE* de 3 de noviembre).

22 Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (*BOE* de 3 de diciembre).

23 Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la calidad educativa, de 9 de diciembre (*BOE* de 10 de diciembre).

2

Una escuela para todos: la educación inclusiva y de calidad

Es evidente que la percepción sobre la educación ha cambiado desde su consideración como un instrumento para preservar determinados privilegios sociales hasta su asunción como una estrategia idónea para garantizar la igualdad de oportunidades, en el marco de una escuela para todos. En este contexto, la respuesta a la diversidad también ha evolucionado de forma notable desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Desde su visión más arcaica, en términos de caridad, hasta los planteamientos más actuales, como una cuestión de derechos, la concepción de la actual escuela es deudora de importantes transformaciones, relevantes iniciativas y significativos movimientos, que han desembocado en la creación de nuevos servicios y recursos y en el diseño de nuevas respuestas, acordes con los avances sociopolíticos de cada momento histórico.

En este capítulo se analiza la evolución de la atención a las personas con discapacidad y otros colectivos marginados, a partir de las transformaciones sociopolíticas, el surgimiento de nuevas iniciativas (Iniciativa de Educación Ordinaria, REI) y la consolidación de movimientos (Movimiento de la Integración Escolar, MIE; Movimiento de la Escuela Inclusiva, MEI) que abogan por luchar contra las barreras que generan exclusión entre las personas por su diversidad y buscan la conquista de prácticas educativas de carácter inclusivo, superadoras de sistemas educativos segregacionistas y marginadores. En efecto, si la integración supuso un encomiable avance en cuanto a la eliminación de ciertas barreras para la segregación en el ámbito educativo, la inclusión representa una nueva filosofía educativa que pretende ir más allá de la mejora de la EE para propiciar un mejoramiento de la educación general y de la escuela en su conjunto, mediante una verdadera transformación del sistema educativo, en términos de calidad e igualdad de oportunidades. En cualquier caso, la inclusión es hoy un discurso mayoritario. Se asume así que los apoyos que un sistema educativo brinda al alumnado con NEE también pueden ser útiles para incrementar la calidad de vida del conjunto de la población escolar.

1. ANTECEDENTES DE LA ESCUELA INCLUSIVA

En el paulatino proceso hacia la educación inclusiva han coexistido diferentes

variables, distintos movimientos y variadas iniciativas, cuya incidencia se describe brevemente a continuación.

1.1. Las transformaciones socio-políticas y su influencia en el ámbito educativo

La sociedad siempre se arrogó el derecho para establecer lo que es o no válido, por lo que la consideración de lo que significa ser deficiente o discapacitado es, en buena medida, una construcción social que implica algún tipo de infravaloración o demérito. Es así como, a partir de parámetros sociales arraigados, cada comunidad determinaba la valía o incapacidad de las personas. Sin embargo, diferentes transformaciones económicas, socio-culturales y políticas han contribuido a modificar la percepción social sobre las personas con deficiencia o discapacidad. En el devenir histórico, como se ha señalado en el capítulo 1, se ha producido un importante cambio de actitudes que se proyectó, igualmente, en un cambio nominal, de tal manera que las personas con discapacidad han dejado de ser consideradas como una amenaza social para ser admitidas como sujetos con plenos derechos, uno de los cuales es el derecho a la educación.

Admitir que la discapacidad no es un rasgo inmutable, estático e irreversible en la persona, sino una característica perfectible de ésta, incorpora un elemento esperanzador en términos educativos y diluye sus consecuencias negativas. Aceptar a las personas con una discapacidad como diferentes y no como deficientes es una obviedad (todos lo somos), pero significa un salto cualitativo importante en cuanto al reconocimiento de una sociedad plural y heterogénea que admite las diferencias humanas como un derecho y asume sus consecuencias. Estos y otros cambios, que conllevaron en la segunda mitad del siglo XX al cuestionamiento de las instituciones encargadas de la educación de las personas con deficiencias y especialmente a la calidad de sus servicios, se apreciaron, en principio, en países como Estados Unidos, Canadá, Suecia o Dinamarca, aunque tampoco se hicieron esperar en otros países de Europa, ni por supuesto en España. Las razones desencadenantes se puede concretar en las siguientes (García García, 1986):

a) El surgimiento de movimientos, asociaciones y organizaciones que se oponen a los clásicos escenarios de marginación y encierro, y se posicionan a favor de la integración.
b) El afianzamiento de expectativas más optimistas respecto al desarrollo y posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes.
c) La deshumanización que se percibe en las grandes instituciones creadas para la atención de las personas con deficiencias.
d) La progresiva implantación de otros modelos de servicios que entienden la EE como un sistema de apoyos adicionales que un alumno necesita en su proceso educativo.
e) El incremento de los costes económicos y el grado de saturación generados por las grandes instituciones.

f) Los avances en determinadas áreas, como la biología, la psicología, la pedagogía, la sociología o la medicina.
g) El reconocimiento del derecho de las personas con deficiencias, en diversos países occidentales, a recibir una educación financiada con fondos públicos.

Será precisamente el reconocimiento de este derecho —derecho de todos a la educación—, y la convicción de educar a todos en los entornos menos restrictivos posibles, el pilar que sustenta el cambio educativo que se reclama. Un cambio que aventura una educación más humanizada, basada en los principios de normalización, integración e individualización. Es así como la lucha contra la discriminación se convierte en una acción ética que dignifica a quienes la practican, por cuanto tratan de convertir la tradicional EE, centrada en el déficit, en una EE que se orienta hacia la estimulación y desarrollo de todo el potencial humano que caracteriza a cada persona, independientemente de cualquier diferencia, una EE orientada hacia la solución de los problemas sociales (Borges, 2010). Cuando se rechaza a las personas diferentes se pierde la oportunidad de aceptar la diversidad como un valor en sí mismo.

Será, pues, una educación que, admitiendo las diferencias humanas y respetando la diversidad del alumnado, participe de los objetivos de un mismo sistema educativo común, único y de calidad. Las desigualdades personales, económicas o sociales entre las personas no pueden ser obstáculos para el acceso a una educación de calidad.

1.2. Iniciativas y movimientos precursores de la inclusión: REI y MIE

En la Iniciativa de Educación Ordinaria (REI) y en el Movimiento de la Integración Escolar (MIE) podría situarse el germen que impulsa el actual Movimiento de la Educación Inclusiva (MEI) o Escuela para Todos (EpT), al margen de las transformaciones sociopolíticas apuntadas y de otros programas e iniciativas de interés. Pero lo cierto es que si hoy pensamos acerca de la posibilidad de la integración escolar es porque estamos influenciados por diferentes acontecimientos y situaciones que nos ayudan a pensar de esta manera y no de otra (Ruiz y Corrêa, 2014).

1.2.1. La Regular Education Initiative (REI) y otras acciones relevantes

Como reacción a los obstáculos que genera la segregación de alumnos con NEE a aulas especiales, diferentes autores (entre otros, Will, 1986; Wang, Reynolds y Walberg, 1986; Stainback y Stainback, 1984; 1989) alientan en Estados Unidos una reforma educativa que posibilite el ofrecimiento de unos servicios escolares que satisfagan las necesidades individuales del alumnado y eviten la participación de éstos en programas categoriales o específicos. Surge entonces la Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative, REI), avalada por dos razones principales: 1) el fracaso escolar no siempre tiene un origen ontológico; 2) los sistemas de clasificación del alumnado resultan ineficaces para la práctica educativa.

En este sentido, se demanda un sistema educativo integrador para todo el alumnado y la puesta en marcha de proyectos experimentales de integración, que propicien la superación de un sistema dual de educación (especial/general). Se entiende que es posible proporcionar al alumnado mayores cotas de integración escolar en la vida de la escuela y educar a los niños con NEE en ámbitos no segregados, superando así los planteamientos más tradicionales en educación, inspirados en las ideas de Hallahan (1988) o Kauffman (1989).

La consecuencia de la REI, surgida en Estados Unidos, así como el desarrollo de programas (por ejemplo, el Programa Helios) y nuevas iniciativas (por ejemplo, Horizón; eEurope, eQual, eInclusion, 2010-Una Europa Accesible) o el impulso de otras acciones no menos importantes en Europa, como por ejemplo la Resolución del Consejo de Ministros de Educación de las Comunidades Europeas, la aprobación en el año 2000 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea o la Comunicación de la Comisión Europea hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad, hacen posible que la filosofía de la integración se haga un hueco definitivo en el discurso educativo, aunque su puesta en marcha se enfrente con innumerables inconvenientes y los obstáculos parezcan no terminarse nunca. La plena integración en el sistema educativo ordinario debe considerarse como una opción primordial, y todos los centros docentes deberían estar en condiciones de satisfacer las necesidades de alumnos y estudiantes, desarrollando y fomentando los vínculos entre la familia, la escuela, la comunidad, las actividades de ocio y el mundo laboral. La oferta de una educación de la mayor calidad posible para alumnos con NEE y NEAE en el sistema educativo ordinario debe considerarse parte integrante e importante del fomento de la integración y de la autonomía de las personas con discapacidad (Resolución del Consejo de Ministros de Educación de las Comunidades Europeas, 1990).

El impulso que la Unión Europea da a principios como la igualdad de oportunidades, no discriminación, derechos, normalización, inclusión y plena participación, camina en la dirección de proteger y promover los derechos de las personas con discapacidad, y de sensibilizar a la sociedad en su conjunto sobre las cuestiones que les afectan. Se estima que la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad sólo será realidad cuando se logre erradicar, además de las barreras presentes en el entorno, las actitudes negativas hacia la discapacidad. Sin embargo, han tenido que pasar muchos años para que estas ideas integradoras y de reconocimiento de derechos empiecen a ser consideradas en todos los países del mundo.

1.2.2. El movimiento de la integración escolar (MIE)

A tenor de lo señalado con anterioridad, la integración puede entenderse como una consecuencia lógica de las profundas transformaciones ocurridas en el devenir de una sociedad. La evolución de las ciencias médicas y psicopedagógicas, por un lado, junto con las innovaciones y cambios sociales, por otro, han propiciado variaciones

notables en los planteamientos educativos. La consideración tradicional de la EE como sistema diferenciado ha sido sustituida por una nueva concepción, según la cual la EE es parte integrante del propio sistema educativo general, apostando así por un nuevo «modelo escolar» en el que se reconocen las diferencias individuales, se proclama la igualdad de oportunidades para todos, se defiende el acceso a los servicios públicos sin ningún tipo de discriminación y se admite que la integración planificada, con servicios y programas adecuados, puede ser de gran ayuda para todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario idóneo para proporcionar a todos los alumnos, tengan o no una discapacidad, el máximo desarrollo potencial de sus capacidades y hacerles partícipes de unas experiencias escolares tan normalizadas como sea posible. Por ello no basta una integración física sin más, siendo necesario, además, involucrar a todos en el desarrollo de actividades comunes, en las que se compartan experiencias, se desarrollen actitudes y valores comunes y se alberguen esperanzas colectivas que puedan ser satisfechas con los recursos ordinarios de la comunidad a la que se pertenece. Será una forma de aproximar, desde edades tempranas, las experiencias de vida de los alumnos discapacitados con los considerados normales, por lo que el grado de aproximación de cada uno a la «normalidad» no dependerá tanto de su nivel de discapacidad como de las condiciones de su entorno y de los recursos y momentos en los que le sean proporcionadas las ayudas. Los posibles inconvenientes de una educación integrada serán siempre menores que las desventajas que encierra una educación segregada.

Como se ha indicado en otro momento (Gallego y Rodríguez, 2014), la integración ha representado una forma nueva de ofrecer los servicios educativos y nos ha dado la oportunidad de repensar la sociedad que anhelamos y la naturaleza y funciones de la escuela. La integración, como filosofía, implica una valoración positiva de las diferencias humanas, cuyo objetivo no es eliminar las deficiencias/discapacidades, sino aceptar su existencia como un modo distinto de ser persona dentro de un determinado contexto social, al que se pertenece y en el que se debe participar.

La integración escolar es una forma de hacer realidad el principio de normalización educativa, si bien la filosofía de este movimiento se asienta en cuatro principios rectores, que constituyen su fundamento teórico: normalización, integración, sectorización e individualización.

1. Principio de normalización

Para Mikkelsen (1959), director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, la normalización consiste en la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. Aboga porque todas las personas reciban las atenciones que necesiten en los servicios ordinarios de su comunidad y sólo excepcionalmente podrían ser atendidos en instituciones específicas, ya que estas instituciones, más que corregir su inadaptación, contribuyen a su marginación. La puesta en práctica de este principio conlleva que todos los

alumnos deben educarse dentro del sistema educativo ordinario, salvo que circunstancias muy excepcionales lo impongan o aconsejen.

Una década después, Nirje (1969) define la normalización como la introducción en la vida diaria del «subnormal» de unas pautas y condiciones similares a las consideradas como habituales en la sociedad. Para este autor la normalización significa:

- Que todas las personas accedan a condiciones de vida cotidiana cercanas a la sociedad a la cual pertenecen.
- Una oportunidad para conocer y respetar a las personas diferentes y la posibilidad de reducir los temores y mitos que llevan a su marginación.
- Un reconocimiento de sus características diferenciales y de sus derechos fundamentales, en términos de prestación de servicios.
- Una normalización de las condiciones de vida y no una normalización de las personas.

El concepto de normalización se divulgó por toda Europa, Estados Unidos y Canadá, siendo reformulado y definido por Wolfensberger (1972) como el uso de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles.

En consecuencia, el concepto de normalización no significa:

- Negar que existen deficiencias o el derecho a ser diferente.
- Convertir a una persona deficiente en normal.
- Homogeneizar la acción psicopedagógica sin respetar las diferencias individuales.
- Situar a alumnos diferentes en las aulas ordinarias por razones de moda pedagógica, rentabilidad económica o concesión social.

2. Principio de integración

Este principio reclama la inclusión de la EE en la educación ordinaria y subraya el derecho de todo el alumnado a recibir la educación que precise en el marco del sistema educativo general, según sus necesidades y características personales. Representa pues la unificación de la educación ordinaria y la especial, y la posibilidad de que todos los alumnos se incorporen a los programas regulares con el resto de sus compañeros de aula. Una incorporación que habrá de hacerse respetando las diferencias individuales y los tratamientos educativos diferenciados, y proporcionando los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios.

El principio de integración fue formulado en el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE, 1978) en los siguientes términos: «la EE debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultara absolutamente imprescindible se llevará a cabo en centros

específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios [...] Es preciso flexibilizar y modificar el sistema educativo ordinario, proporcionándole recursos materiales, personales y organizativos».

El PNEE ofrece las siguientes modalidades de integración escolar:

a) Integración completa.
b) Integración combinada.
c) Integración parcial.
d) Centro específico.

3. Principio de sectorización

Este principio, de carácter eminentemente organizativo, aboga porque todos los alumnos sean atendidos en el ámbito de su comunidad, en su ambiente natural, proporcionándoles los apoyos necesarios para su óptimo desarrollo personal. Se prevé, por tanto, una organización eficaz de los servicios educativos, tanto desde el punto de vista social como geográfico, a fin de facilitar el acceso de los sujetos con discapacidad a estos servicios para que puedan disfrutar de unas condiciones de vida tan normalizadas como sea posible.

La práctica de este principio sugiere una nueva planificación educativa, establecida a partir de un análisis de las necesidades zonales. Se entiende que los servicios han de prestarse a quienes lo necesitan y en el lugar donde habitan. La sectorización supone la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios.

El PNEE sectoriza diferentes funciones, lo que exige pluralidad de profesionales que actúen en equipo de forma coordinada y en las zonas geográficas de su competencia:

— Prevención y detección.
— Atención temprana.
— Valoración, orientación y seguimiento.

4. Principio de individualización

Proporcionar una enseñanza personalizada, de acuerdo con las particularidades de cada alumno, es un objetivo tan noble como necesario. Con el principio de individualización se enfatiza la necesidad de ofrecer a cada alumno, en función de sus necesidades, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para el más pleno desarrollo de sus capacidades. A este efecto, compete al profesorado la adaptación de la enseñanza a las características del alumno, para lo cual debe prever (Gallego y Rodríguez, 2012):

a) Una mayor diferenciación de actividades y un sistema de evaluación en sintonía con las posibilidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

b) Un escenario escolar en el que no prime un modelo de intervención meramente instructivo, sino que permita un uso diversificado de métodos, técnicas y estrategias, para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado.

La atención individualizada proporciona a cada alumno las experiencias de aprendizaje más adecuadas a sus necesidades. Cada sujeto ha de ser tratado como tal en materia de educación. La individualización contribuirá a proporcionar una amplia gama de experiencias que beneficiarán a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus necesidades. Cuando se proponen tareas grupales ignorando la atención individualizada se perpetúa la marginación de quienes necesitan apoyos por su peculiar estilo y/o motivación hacia el aprendizaje. Adaptar las tareas a las características diferenciales de los alumnos es una acción saludable para el diseño de la enseñanza, habida cuenta de que no existen grupos homogéneos y que la homogeneización de grupos no es más que un pretexto contra la diversidad. La uniformidad y homogeneidad no son valores reconocidos en la escuela actual, como tampoco lo es la idea de modelo de niño abstracto al que todos se deben aproximar.

La puesta en práctica de la individualización implica un ajuste de contenidos, métodos y entornos de aprendizaje a las necesidades e intereses de cada alumno, y se erige en una estrategia idónea para garantizar el respeto a la diversidad, ya que promueve el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumno en su entorno a partir de sus conocimientos y experiencias previas. La diversidad exige realizar intervenciones pedagógicas diferenciadas. Ahora bien, individualización es algo distinto a individualismo (actuar con independencia de los demás), al asumir la dimensión social de la persona. La educación diferencial, subraya Sahlberg (2015), es una parte esencial de la educación para quienes tienen necesidades especiales. Si, además, existe un reconocimiento temprano de las dificultades de aprendizaje y de los problemas sociales y conductuales, se proporcionará un apoyo profesional apropiado para los individuos lo antes posible.

2. LA ESCUELA PARA TODOS O ESCUELA INCLUSIVA

La idea inicial de integrar a los alumnos de EE en el sistema educativo ordinario (educación integradora) se ha visto superada por un pensamiento más radical, según el cual es necesario reestructurar las escuelas teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos, para ofrecerles una educación de mayor calidad (educación inclusiva). El problema que ahora se plantea es cómo desarrollar escuelas inclusivas con capacidad para satisfacer las NEAE de todo el alumnado, habida cuenta de su diversidad y de las dudas, dilemas y contradicciones que la misma inclusión suscita (Ainscow, 2005; Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009). Cierto que los esfuerzos no cesan y cada vez son más los profesionales que tratan de ofrecer respuestas dentro de los contextos educativos ordinarios, pues aunque las incertidumbres persistan los objetivos se mantienen: eliminar toda forma de discriminación y armonizar las diferencias que se originan por la coexistencia de

culturas y/o personas en la EpT. Conseguir escuelas inclusivas constituye una aspiración irrenunciable de quienes defienden la equidad en la educación, para lo que se precisa una reorganización global de los servicios educativos.

2.1. Caracterización de la escuela inclusiva

El término inclusión acapara hoy el interés político, el legislativo y el discurso pedagógico más actual, y es un tema trascendente a nivel mundial, aunque el terreno práctico dista mucho de coincidir con el teórico, ya que todavía se carecen de mecanismos que permitan su desembarco definitivo en las escuelas (Arnáiz y Guirao, 2015). En efecto, la inclusión es tal vez el principal reto al que se enfrentan los sistemas educativos de todos los países, tanto los desarrollados como los poco desarrollados. El movimiento de la educación inclusiva (MEI), que se asienta inicialmente en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), ha sido suficientemente refrendado en numerosas ocasiones: Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994); Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); Informe de seguimiento de la Escuela para Todos en el Mundo (UNESCO, 2010) o el recientemente celebrado Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) ha definido la inclusión como una estrategia dinámica para responder de forma proactiva a la diversidad del alumnado y concebir las diferencias individuales no como un problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Tres ideas principales subyacen en el MEI:

1. Todos tienen derecho a una educación gratuita y obligatoria.
2. Todos tienen derecho a una educación de calidad.
3. Todos tienen derecho a una educación no segregadora (igualdad de oportunidades).

En el Documento de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España), puede leerse que las escuelas inclusivas «son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el Sistema Educativo» (UNESCO, 1994: IX).

Se asume pues la pertinencia de un nuevo término (inclusión) y se desestima otro (integración). Las razones de este cambio no son sólo nominales sino más bien ideológicas, ya que lo que se pretende es dar un nuevo impulso a la integración de los alumnos diferentes, con el fin de:

— Desenmascarar las situaciones de desintegración y exclusión generadas por el MIE.

— Reivindicar una educación de calidad para todos sin excepción (la escuela de la diversidad).
— Buscar mayores cotas de equidad, justicia curricular y lucha contra la desigualdad.
— Defender el principio de normalización educativa y la educación en «ambientes no restrictivos».

La inclusión, tal y como la entienden especialistas e instituciones (Arnáiz, 2003; UNESCO, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 2007; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011), percibe la diversidad más allá de las dificultades, discapacidades y necesidades educativas específicas, al implicar una atención educativa individualizada que se diseña en y para cada contexto y se dirige a todos y cada uno de los miembros de una escuela, para tratar de evitar las barreras que impiden o dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Esta definición apunta tres principios fundamentales para el desarrollo de prácticas y planteamientos de educación inclusiva (Muntaner, 2013):

— *Presencia.* Todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
— *Participación.* Todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los estudiantes.
— *Progreso.* Todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y en el centro.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se entiende como un proceso dinámico y continuo de reestructuración pedagógica y organizativa, que implica, de una parte, priorizar formas de impedir el aislamiento y la segregación del alumnado y, de otra, saber manejar los recursos de la EE en las aulas ordinarias (Fonseca y Omote, 2013). De esta forma, la educación inclusiva asume la diversidad y postula un currículum para todos, donde los niños aprendan juntos en condiciones óptimas que aseguren la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el desarrollo de sus capacidades. Hoy nadie duda de que la educación inclusiva es la opción más adecuada para atender a la diversidad, puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnáiz y Guirao, 2015).

No obstante, los procesos de inclusión están necesitados de explicitar las creencias y postulados en los que se asientan para conocer las visiones que se tienen de la educación y sus repercusiones en el ámbito social. De ahí que para comprender el verdadero sentido que subyace en el término inclusión, necesario para mejorar la

política y las prácticas inclusivas, dada la diversidad de circunstancias locales, culturales e históricas de cada comunidad educativa, se recomienda a quienes se encuentren inmersos en un proceso de redefinición de sus actividades la consideración de cuatro elementos cuya presencia es recurrente (Ainscow, 2005: 31-32):

— *La inclusión es un proceso.* Es decir, una búsqueda incesante de estrategias para responder a la diversidad. En la práctica, es una tarea interminable. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo, la diferencia es un valor y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.
— *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la búsqueda, organización y evaluación de información de pluralidad de fuentes, con el fin de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
— *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* La asistencia se refiere al lugar en el que los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; la participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos en la escuela y, por tanto, incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; el rendimiento se vincula con los resultados escolares de los alumnos en el programa escolar, que van más allá de los resultados obtenidos en los test o exámenes.
— *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.* Por ello la comunidad educativa tiene la responsabilidad moral de garantizar que esos «grupos de riesgo» sean seguidos con atención y que se adopten todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

El objetivo último de la inclusión es transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar una respuesta ajustada a las necesidades especiales de los alumnos. Para ello, se pone el acento en vigilar si los centros educativos otorgan oportunidades de aprendizaje equivalentes a todos los alumnos en todas las escuelas, cumpliendo así con su responsabilidad ética de incluir a todos y cada uno. La exclusión, sostiene Suaza (2011), no es un proceso de selección, sino una práctica social que, validada históricamente, se modifica a lo largo del tiempo, se institucionaliza desde espacios como la familia o la escuela y, finalmente, actúa como instancia de control de poblaciones y sujetos. Se ha de garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus características personales, participen de la escuela de su comunidad y se beneficien del desarrollo de un currículum común, mediante la dotación de los apoyos y el manejo de estrategias diversificadas que contemplen la especificidad de cada caso.

Incluir, señala acertadamente Machado de Oliveira (2013), no es sólo estar

presente, siendo necesario colaborar con el profesorado, acompañar el proceso de inclusión y dar apoyo a los docentes para que éstos no perciban desamparo en su práctica pedagógica y en la relación profesor-alumno. Significa crear condiciones y posibilidades para todos, generar espacios de dignidad y respetar las diferencias y los diferentes estilos y ritmos de desarrollo y de aprendizaje, lo cual exige repensar la educación en términos escolares y sociales. Es preciso comprender que todos los alumnos son diferentes, no sólo los que presentan algún tipo de discapacidad.

El MEI reclama una comunidad educativa en la que todos se sientan miembros de pleno derecho para participar en términos de igualdad —sean cuales sean sus características— en procesos de aprendizaje comunes guiados por un mismo currículum, aunque diversificado en su desarrollo práctico. Ese derecho a la diferencia y a la participación común se ejerce cuando se contemplan estrategias de atención a la diversidad (Sapon-Shevin, 1999). Profesores y alumnos han de percibir la diversidad como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, pues educar en la diversidad significa enseñar en un contexto educativo donde las diferencias individuales se destaquen, se respeten y se aprovechen para enriquecer y promover la flexibilización del currículo escolar (Fadanelli, 2013).

Sin embargo, como se ha señalado en otro lugar (Gallego y Rodríguez, 2012), lograr una verdadera escuela inclusiva no es tarea fácil, pues implica cambios en los centros educativos que afectan al profesorado y a la sociedad en su conjunto. Al centro compete apropiarse de una estructura organizativa flexible (abierta y dinámica), funcional (con reparto de responsabilidades entre sus miembros) y participativa (implicación de toda la comunidad educativa), en la que fluya eficazmente la comunicación entre sus miembros y donde se instale el deseo permanente de modificar la cultura de la escuela en beneficio de los más vulnerables, a partir de un desarrollo curricular adaptado al contexto sociocultural del centro y a las necesidades de sus alumnos para que cada uno construya sus conocimientos en el intercambio de experiencias, concepciones y valores diferenciados. De esta forma se posibilita una nueva cultura escolar asentada en el respeto a las diferencias, en la cooperación y en el compromiso de desarrollo profesional entre sus profesores, en la participación activa de los padres, en la convicción de la necesidad de actuar colaborativamente, y en la construcción de un Proyecto educativo inspirado en principios de solidaridad, igualdad y respeto hacia el hecho diferencial como valor enriquecedor de la cultura de la escuela.

Al profesorado incumbe asumir que la atención a la diversidad demanda un profesorado altamente motivado, predispuesto a la colaboración y abierto a nuevas metodologías, estrategias didácticas y técnicas que le capaciten para enfrentarse con eficacia a los retos que le plantea la inclusión de alumnos con NEAE. Todo ello permitirá la superación de prácticas rutinizadas y promoverá dinámicas de innovación permanente entre el profesorado que hagan posible el desarrollo de procesos educativo-formativos y no sólo instructivos, lo que redundará a su vez en mayores niveles de formación y desarrollo profesional. La escuela inclusiva depende tanto de las actitudes del profesorado y la comunidad educativa como de su misma

capacitación.

Además, la inclusión no se circunscribe al marco de la escuela. La educación inclusiva compromete a la sociedad en su conjunto, a la que espolea para que aliente comunidades sensibilizadas por el respeto a la diversidad y el valor de la diferencia; comunidades que reconozcan la existencia de barreras institucionales, sociales, ideológicas y estructurales y la necesidad de neutralizarlas; comunidades, en fin, que respeten profundamente las diferencias humanas y que asuman un compromiso social que conlleva mejoras en el quehacer de todos los agentes involucrados (Lissi y Salinas, 2012).

En síntesis, la educación integradora de calidad y de carácter inclusivo se considera hoy un derecho fundamental y representa el objetivo irrenunciable del programa de la UNESCO Educación para Todos (2000), en el que se prevé que TODOS los niños accedan a la enseñanza primaria en el año 2015. Además, en perspectiva histórica, diferentes factores han apuntado hacia la aspiración de una escuela común para todos (Moberg y Savolainen, cit. en Koistinen, 2010):

— Las investigaciones sobre el impacto de la enseñanza especial apartada.
— Las demandas de derechos humanos, igualdad y justicia social.
— Cambios en conceptos como la anomalía, el alumno especial y las posibilidades de instrucción de este tipo de alumnos (relacionado con los cambios en la forma de pensar la enseñanza especial).

Las dudas sobre la eficacia de la enseñanza especial en grupos separados han sido puestas de manifiesto por numerosos investigadores. Cuando las interacciones entre los alumnos considerados normales y los discapacitados no se dan, es difícil desarrollar actitudes constructivas y tolerantes hacia éstos. También son varios los estudios que corroboran la teoría de que los niños con NEE que reciben instrucción en las escuelas ordinarias obtienen mejores resultados y un mejor desarrollo social que quienes se escolarizan en aulas especiales. La educación integradora contribuye a idear modalidades de enseñanza que respetan las diferencias individuales y que, por tanto, benefician a todo el alumnado. A ello habría que añadir que numerosas iniciativas internacionales han puesto el énfasis en el ideal de la educación inclusiva, según la cual todos los niños tienen derecho a estudiar en una escuela cercana, independientemente de sus cualidades físicas, intelectuales, emocionales, sociales, lingüísticas o de cualquier otra índole. Será la única manera de aprender a vivir juntos, de compartir experiencias enriquecedoras a edades tempranas en contextos naturales, y de sentar las bases de una sociedad no discriminadora, abierta y tolerante.

2.2. Diferencias entre el MIE y el MEI

Más allá de que en el discurso pedagógico integración e inclusión se utilicen de manera indiferenciada, ambos términos no representan movimientos independientes ni paralelos sino lineales y sucesivos, y aunque ambos persiguen objetivos similares también mantienen significativas diferencias. En primer lugar, el MIE nació en el

marco de la EE y se dirigió preferentemente al alumnado con discapacidad o en riesgo de exclusión, y tuvo como objetivo readaptar el entorno educativo para satisfacer las necesidades educativas del alumnado que era etiquetado como especial, y a quien se atendía desde postulados más rehabilitadores que propiamente educativos. Por el contrario, el MEI surge a nivel mundial y se dirige a todos los alumnos, con el propósito de promover escuelas para todos en las que todos participen y se sientan miembros valiosos. Para ello es necesario modificar la estructura y el funcionamiento mismo de las escuelas, a fin de dar respuesta pedagógica a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus características individuales, para garantizarles una participación real en la vida de la escuela.

En segundo lugar, la integración suele circunscribirse básicamente al ámbito escolar. La inclusión, sin embargo, transciende el ámbito de la escuela y de la educación y reclama una acción social transformadora, que llegue a todos los miembros de la comunidad escolar (filosofía de la inclusión). No se trata, por tanto, de aproximar al alumno discapacitado a lo que sería un alumno «prototipo» que se escolariza en un centro ordinario, intentando adaptarlo a la vida de la escuela, sino de proporcionar a todo el alumnado unas condiciones próximas en cuanto a prestación de servicios y ayudas de su comunidad, adecuando cada escuela a las necesidades específicas de cada niño.

En tercer lugar, la integración otorga, en cierto modo, un papel de mero receptor al alumno que recibe un servicio en su ámbito de acción, mientras que la inclusión percibe a toda la comunidad educativa como agentes activos de la escuela con capacidad y responsabilidad para aportar algo a todo aquel que lo necesite, porque todos están involucrados en la misma tarea. La inclusión asume la idea de que la escuela es para todos y la educación también, con independencia de las características y diferencias interpersonales.

En consecuencia, el fin de la integración se alcanzaría cuando el alumnado recibe la educación en la misma aula que sus compañeros, mientras que el fin de la inclusión es conseguir una participación real y efectiva de todos los alumnos en la vida de la escuela. Tampoco el MIE persigue los cambios y transformaciones profundas de las instituciones educativas que el MEI exige, ni su foco de atención son todos los alumnos y no sólo los que muestran alguna discapacidad o son considerados de EE. El MEI se preocupa por las potencialidades de cada alumno, más que por su déficit, y su objetivo último no es que el alumno esté en el aula/centro ordinario, sino que participe de las experiencias de ese entorno con la implicación de profesores, familias, personal del centro y comunidad educativa en su conjunto a partir de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan una transformación eficaz del centro escolar. El interés está en mejorar las condiciones de vida de la escuela y de todos y cada uno de los participantes, más allá de considerar al grupo de alumnos de EE o con NEE. De ahí el empeño por superar los obstáculos que limitan o impiden esa participación (Echeita y Ainscow, 2011).

La filosofía de la inclusión conlleva cambios en las prácticas y en los discursos. La

pregunta no es cómo mejorar la atención de los alumnos discapacitados o con NEE, sino cómo generar entornos en los que todos y cada uno de los miembros de una escuela participen sin dificultades añadidas, lo cual exige prácticas escolares adaptadas a cada alumno y una adecuada planificación de los contextos de aprendizaje. Si en la integración se enfatiza la adaptación de la enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos integrados, en la inclusión el foco de atención es la transformación de la organización escolar para que todo el alumno obtenga una adecuada respuesta educativa.

En síntesis, en la tabla 2.1 se recogen algunos de los matices diferenciales entre ambos movimientos (integración vs. inclusión).

TABLA 2.1
Diferencias entre integración e inclusión

Integración escolar	Escuela inclusiva
— Concepto restringido.	— Concepto más amplio.
— Dirigida a la EE/NEE.	— Dirigida a la educación general.
— Concesión o privilegio.	— Derecho personal y social.
— Según competencias del alumnado.	— Sin ningún tipo de exclusiones.
— Rehabilitación.	— Educar en la diferencia.
— Diferencia como resignación.	— Valor de la diferencia.
— Modalidades de integración.	— Siempre inclusión en el aula ordinaria.
— Integración selectiva.	— Inclusión sin condiciones.
— Énfasis en atender las necesidades específicas de los niños integrados.	— Énfasis en transformar culturas, prácticas educativas y organización escolar para atender la diversidad.

La inclusión es, en suma, algo más que un movimiento estrictamente educativo que, aunque surge en un contexto global de reforma de la educación y de la escuela, persigue ideales de justicia social, equidad educativa y participación democrática. La escuela inclusiva es la escuela de la diversidad. Aceptar las diferencias y respetar la heterogeneidad de las personas es un paso imprescindible para construir una escuela de calidad para todos. Por ello, la escuela inclusiva representa la incesante búsqueda de una educación basada en la justicia y en la ausencia de desigualdad, mediante la eliminación de barreras ideológicas y físicas que dificultan la participación del alumnado (Gallego y Rodríguez, 2014). La inclusión educativa es ante todo un derecho fundamental del ser humano, una cuestión de actitudes, de creencias, que implica unos recursos personales y materiales, unas políticas, unas determinadas organizaciones docentes y unas prácticas pedagógicas. No se puede ignorar que los cambios metodológicos y organizativos, así como los recursos para satisfacer las necesidades del alumnado con dificultades de aprendizaje pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos.

2.3. Obstáculos para la inclusión

Las condiciones del entorno y las prácticas escolares pueden acelerar o ralentizar los procesos de inclusión educativa, dada la pluralidad de necesidades en los

alumnos. El peligro de desigualdad no cesa fácilmente. Por eso hay que esforzarse por alcanzar una escuela destinada a todos, que garantice posibilidades de equidad en todos los ámbitos de la educación. Ser diferente no significa ser deficiente o discapacitado. Las escuelas inclusivas aceptan, valoran y reconocen las diferencias individuales y entre grupos como expresión de la heterogeneidad y riqueza humana (Borges, 2010).

Implementar medidas de inclusión y equidad exige esfuerzo y tiempo, y luchar decidida y sistemáticamente dentro de las organizaciones escolares contra los inconvenientes para generar escenarios que posibiliten el desarrollo de programas orientados a instituir la igualdad de oportunidades entre las personas y/o los grupos menos favorecidos y más vulnerables. Como ha observado Lalueza (2012), la escuela es fruto de sociedades individualistas, y su proyecto educativo coincide con los valores de éstas y juega un papel importante en su construcción a través de su funcionamiento.

La preocupación de la inclusión no está en integrar un grupo de alumnos en un entorno de enseñanza general, sino en luchar contra las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos en la vida de la escuela. La inclusión no será posible con la mera promulgación de decretos y reglamentos. Es necesario, además, modificar las estructuras escolares para adaptarlas a la realidad de los alumnos y su entorno, para lo que es imprescindible la implicación de toda la comunidad educativa.

En este sentido, el modelo educativo que inspira el MEI se concreta en la práctica con la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, con el objetivo de maximizar los recursos que apoyen este proceso (Booth y Ainscow, 2002; Booth et al., 2015). Por ello, se identifican a continuación las principales barreras u obstáculos para la inclusión educativa, teniendo en cuenta el papel que desempeña el entorno para facilitar o restringir la participación de todos en la vida de la escuela:

1. *La persistencia de determinadas creencias y prejuicios,* que constituyen barreras para la educación y la participación social. En efecto, uno de los obstáculos para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva, sostiene Machado de Oliveira (2013), se asienta en la creencia de que los alumnos con NEE deben adaptarse a los parámetros de normalidad que cada sociedad establece. Lejos de ello, de lo que se trata es de asumir una concepción de real integración en la escuela. La inclusión exige reconocer las posibilidades de cada estudiante teniendo en cuenta su singularidad, lo que requiere una visión que va más allá de los métodos pedagógicos y reclama transitar desde una visión ontológica de la dificultad a una percepción multifactorial de la misma, en la que se prime la identificación de potencialidades, capacidades y habilidades del alumno. Existe, además, otro prejuicio desestabilizador que postula el desarrollo de un currículo distinto para los alumnos con discapacidad, sustentado en la idea de que estos sujetos presentan dificultades insalvables para seguir el currículo común y, por tanto, se aconseja su segregación. Las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto a las diferencias por parte de todos los

sectores educativos influyen de forma determinante en el grado de inclusión educativa, laboral y social, y su menosprecio puede llegar a hipotecar el proceso de inclusión de las personas con discapacidad (Priante, 2002; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013). Y ello sin ocultar que en las prácticas escolares que buscan entornos de aprendizaje inclusivos no es infrecuente que afloren momentos de incertidumbre entre los agentes implicados (Shevlin, Winter y Flynn, 2013), que sólo podrán superarse si predominan las creencias positivas hacia la educación inclusiva. El miedo a los efectos negativos de la integración es un fenómeno natural, que no puede justificar su oposición a la misma.

2. *El valor del diagnóstico para excluir*. Como defiende Quaresma da Silva (2013), frecuentemente los diagnósticos o dictámenes que forman parte de la rutina de diferentes especialistas de la medicina, la psicología o la pedagogía se utilizan para crear fronteras entre lo normal y lo anormal y generan posturas prejuiciadas en las escuelas, que amenazan la inclusión escolar. Asimismo, resulta pernicioso hacerse eco de determinados diagnósticos morales que, amparados en la benevolencia o la compasión, propician estados de opinión similares a los anteriores. Tanto los diagnósticos especializados, de carácter rutinario, como las valoraciones de tipo moral pueden crear estigmas sobre quienes no se ajustan a determinados patrones, normas o estilos preconcebidos, lo que contribuye a incrementar la distancia entre la normalidad y lo que no lo es, propalando la falacia sobre la necesidad de atender en contextos distintos a quienes son tan diferentes. Al identificar al sujeto por su comparación con un patrón antecedente, se desacredita su singularidad y sus potencialidades. Esto no significa estar en contra de los diagnósticos en educación; el diagnóstico educativo es fundamental para poder auxiliar al alumno, máxime si enfatiza sus potencialidades, no es inamovible y orienta sobre los apoyos o ayudas, posibilitando los ajustes pedagógicos:

> «Los estigmas transitan todo el tiempo por los espacios escolares y es nuestra tarea, como defensores de la inclusión, identificarlos permanentemente, cuestionarlos, debatir sobre ellos e identificar los mecanismos que los pueden estar legitimando y (re)produciendo [...] Detrás de todo estigma se encuentran relaciones de poder que evidencian los esfuerzos de determinados grupos por desacreditar prácticas o rasgos de otros. Son disputas constantes por ganar reconocimiento y legitimación en detrimento de otros [...] La cuestión central aquí es la inclusión en el espacio escolar, y ése sí es un derecho esencial e inviolable» (Quaresma da Silva, 2013: 8).

3. *El poder de la financiación insuficiente.* La precaria financiación del sistema educativo puede tener efectos muy negativos en la creación de entornos escolares inclusivos. No siempre las disposiciones legislativas que amparan y fomentan la educación inclusiva conllevan memorias económicas que las hagan posible. La falta de incentivos económicos a las familias y a los centros, así como la insuficiente dotación de recursos y servicios de apoyo, puede hacer peligrar los procesos de inclusión educativa. Cuando los recursos asignados son escasos, los planteamientos inclusivos suelen ser insuficientes. En el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) puede leerse que la falta de financiación efectiva es un obstáculo importante para la sostenibilidad de los servicios, sea cual sea el nivel de ingresos del país. Señala, por

ejemplo, que en los países de ingresos altos, entre el 20 y el 40 por 100 de las personas con discapacidad no tienen cubiertas sus necesidades de asistencia para las actividades cotidianas. En muchos países de ingresos bajos y medianos, los gobiernos nacionales no pueden proporcionar servicios adecuados, y los proveedores comerciales de servicios no están disponibles o no son financieramente asequibles para la mayoría de las familias.

4. *La falta de accesibilidad.* Advierte la UNESCO (2003: 11) que «la gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente para los que tienen alguna discapacidad física. En las zonas más pobres, en particular las rurales, muchas veces son inaccesibles, en gran parte debido al mal estado de los edificios o a su escaso mantenimiento, que los vuelve insalubres o poco seguros para todos los alumnos». La accesibilidad escolar es responsabilidad del centro escolar y también de las administraciones educativas, y está orientada, como señala Solórzano (2013), a facilitar el acceso físico y las posibilidades de comunicación con el entorno y las condiciones que permiten el uso y disfrute del medio a cualquier persona, con independencia de su condición física, psíquica o sensorial. En este sentido, la autora propone tres grandes ejes básicos para la evaluación del espacio:

— Acceso equitativo a todos los espacios institucionales. Es deseable que la escuela permita el acceso y facilite la participación de toda la comunidad escolar a los diferentes espacios físicos institucionales. La reflexión puede ayudar a identificar la presencia de barreras para acceder a las aulas, los patios, biblioteca, aseos, etc., y a emprender las posibles acciones que garantizan la accesibilidad: rampas, letreros, barandas, elevadores, etc.
— Seguridad en las instalaciones educativas. Se refiere a aquellos espacios de riesgo potencial, como las superficies deslizantes, las rampas con pendientes elevadas, los cambios de nivel poco perceptibles, la ausencia de barandillas de apoyo, etc.
— Señalización perceptible. Los diferentes espacios deben estar claramente identificados. Puede ser aconsejable recurrir a elementos visuales, auditivos y táctiles, según las capacidades de las personas, para ayudarles a reconocer los diferentes espacios escolares y las zonas de seguridad. Al respecto, existen tablas con símbolos universales que pueden favorecer la señalización escolar. Se deben hacer esfuerzos para facilitar apoyos para las incapacidades sensoriales, como, por ejemplo, el uso de timbres para las personas con discapacidad visual y de luces para las personas con discapacidad auditiva.

5. *La falta de formación y/o la descoordinación en la prestación de los servicios.* Algunos estudios señalan la falta de formación por parte de los docentes en temáticas de discapacidad y metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión (Bilbao, 2010). Si a la insuficiente dotación de recursos personales y servicios de apoyo se añade una insuficiente formación y/o falta de coordinación entre los mismos, la viabilidad de los procesos de inclusión para las personas con discapacidad queda

comprometida. Diferentes estudios admiten como un elemento clave de este proceso la implicación del profesorado, y sostienen que el camino de la inclusión no podrá hacerse sin una participación efectiva del mismo. Parece ser que la formación previa del profesorado en NEE y el contacto de éste con personas con discapacidad se revelan como dos aspectos notables para involucrar al profesorado en estos procesos, en la medida en que incrementan significativamente las actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Thaver, Lim y Liau, 2014). Además, este profesorado, como subraya Lakkala (2008), no es suficiente para implementar la educación inclusiva, necesitando cooperación y apoyo. Las acciones aisladas y descoordinadas son un obstáculo más para la educación inclusiva. La enseñanza colaborativa es un valor añadido, para lo que es imprescindible que el maestro posea habilidades para el trabajo en equipo y esté suficientemente formado en estas técnicas. También deberá ser capaz de atraer a los padres y a otras personas necesitadas en este proceso, escuchar su voz y hacerles partícipes del mismo. En definitiva, la mejora de los centros educativos reclama condiciones organizativas que promuevan la interacción y la búsqueda colaborativa de nuevos valores (Fullan, 1986), así como el uso eficaz de sus recursos.

Como ya se ha señalado, las escuelas inclusivas demandan a menudo un incremento de la financiación, así como cambios legislativos y estructurales que promuevan la implicación del conjunto de la sociedad en la mejora de las condiciones de vida de los más necesitados. En términos escolares, se exige mejorar la formación de los profesionales, pensar en cada alumno, modificar los ambientes de aprendizaje y facilitar los servicios adicionales de apoyo para que neutralicen las barreras que dificultan la inclusión. En todo caso, como señala Barton (2011), la investigación inclusiva debe preocuparse por identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que se aprecian dentro de la educación y también en la sociedad.

3. EL RETO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Los términos educación, calidad e inclusión mantienen entre sí relaciones de reciprocidad. Se diría que la inclusión sin calidad educativa es una actividad estéril, y que la calidad educativa sin inclusión sencillamente no existe; es decir, no se podrá hablar de verdadera inclusión si no existe calidad. Mejorar la calidad implica, por parte de la Administración educativa, colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones de la acción política y, por parte de los centros, promover las condiciones escolares que garanticen el derecho de todos a acceder a los conocimientos necesarios para su participación en la vida escolar y social, en términos de igualdad de oportunidades. Ofrecer calidad en educación es una forma de garantizar el derecho fundamental de todos a la educación, una educación de calidad que no sea privilegio de unos pocos y un reto para otros muchos.

Como se ha señalado más arriba, la calidad educativa es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan hoy los sistemas educativos de todos los países. De igual modo, ningún sistema educativo se plantea el tema de la calidad si no es en el marco de una escuela inclusiva. El reto, sin embargo, no es sencillo, y exige al menos dos respuestas básicas a otras tantas preguntas: 1) ¿qué se entiende por calidad en educación?, y 2) ¿cuáles serían los principales indicadores que sustentan una educación de calidad?

El objetivo último de cualquier sistema educativo, de cualquier institución escolar, es proporcionar una educación de calidad a todos sus ciudadanos, a todo su alumnado. Sin embargo, acotar conceptualmente este término no es fácil, por su carácter multidimensional y dinámico, y porque en él anidan pluralidad de perspectivas ideológicas que lo convierten en un concepto interesado y nada neutral. Ahondando en su significado y alcance, habrá que recordar que la calidad es un *concepto relativo* que nace en el ámbito industrial y no en el educativo, en cuyo seno adquiere mayores cotas de dificultad para su definición operativa. No es, pues, una realidad objetiva, por cuanto refleja valores y creencias de varios grupos de decisión. Es también un *concepto múltiple*, dado su carácter subjetivo y personal, que admite significados distintos en función del papel que se desempeña en la comunidad escolar (alumno, familia, profesional, administración educativa). Además, *no* es un *concepto unívoco,* ya que engloba ricos y variados matices (calidad máxima, calidad óptima, calidad total, grado de excelencia). Es, por tanto, un término polisémico, que se establece de un modo personal a partir de la concepción que cada cual posee de la sociedad en general y de la educación en particular.

Pese a su carácter polisémico e ideológico, que permite interpretaciones muy diversas ligadas tanto a la excelencia en los resultados (énfasis en la eficiencia y en el rendimiento académico) como a la equidad educativa (justicia social e igualdad de oportunidades), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha definido la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse en la vida adulta (OCDE, 1992). En este sentido, una educación de calidad sería aquella que proporciona la respuesta más adecuada posible a las necesidades del alumnado, con los recursos materiales y humanos de que dispone, y con el más alto grado de satisfacción de todos los implicados; es decir, cuando el alumnado (y sus familias) y la institución escolar en su conjunto muestran un grado óptimo de satisfacción por la atención recibida y los servicios prestados (Gallego y Rodríguez, 2012).

En la actualidad, aceptar el reto de la calidad es comprometerse con un proyecto común y compartirlo, implicarse en el progreso de la escuela y mantener implícito el deseo constante de superación y de mejora. Esto obliga a instaurar en cada institución educativa una cultura organizativa, curricular y de gestión, orientada a la innovación y al cambio permanente para la mejora, a la necesidad de diseñar proyectos de calidad para todos, a desarrollarlos desde esta óptica y a evaluarlos desde esta misma perspectiva. Para ello, puede ser aconsejable tener en cuenta una serie de indicadores

o dimensiones, entendidos como niveles de calidad deseados y como predictores para la mejora de una escuela cuyo lema es *Educar a todos siempre y no a unos pocos.* Se trata de impulsar desde cada centro verdaderas oportunidades de educación integradora, equitativa y de calidad para todos y para siempre.

En este sentido, teniendo en cuenta que la calidad trasciende la actividad docente e implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema educativo en general y sobre la base de considerar la educación como derecho humano fundamental de todas las personas, la OREALC/UNESCO (2007: 12-20) incorpora en el concepto de calidad de la educación cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí, tanto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por calidad de la educación. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia:

— **Equidad.** La equidad es un principio irrenunciable, especialmente cuando en la población existen fuertes divergencias económicas y educacionales, factores contextuales desfavorecedores que se convierten en factores de vulnerabilidad socio-escolar proclives a la marginación. Su ausencia justificaría las desigualdades entre los escolares y legitimaría el germen de la exclusión, la reproducción de las clasificaciones del alumnado y las situaciones de excepción. De acuerdo con Latorre, González y Espinoza (2009: 19), el concepto de igualdad «involucra el reconocimiento de que toda persona, en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social, debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades» y «apunta a la búsqueda de justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados». La equidad incluye los principios de igualdad y diferenciación, enfatizando el riesgo que conlleva asimilar ambos conceptos, por cuanto se pueden derivar tratamientos homogéneos para todos que profundizan las desigualdades. Se postula que una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que TODOS, de acuerdo con sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Esto exige garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proveer más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. El aprendizaje depende tanto de las capacidades del sujeto como de las características del entorno, por lo que los estudiantes de ambientes desfavorecidos, aun teniendo las capacidades y realizando el esfuerzo, siempre estarán en situación de desventaja si no se les ofrecen recursos y apoyos adicionales. No basta pues con garantizar la *igualdad de acceso,* sino que es preciso avanzar en la *igualdad de condiciones* para que todos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. A este respecto, se puede hablar de tres niveles distintos y vinculados entre sí:

a) *Equidad de acceso* a los diferentes niveles educativos para todos los

alumnos en todas las situaciones, lo que exige escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos.

b) *Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos,* lo que demanda la existencia de un currículo abierto y flexible para todos, apoyos adicionales para quienes lo necesiten, profesionales competentes para atender la diversidad, asegurar el derecho a aprender en la lengua materna y una distribución equitativa de los recursos.

c) *Equidad en los resultados de aprendizaje*, para que todo el alumnado, con independencia de su origen social, cultural o geográfico, alcance aprendizajes equiparables, según sus posibilidades.

La equidad en educación, indica Sahlberg (2015), significa mucho más que el solo hecho de permitir el acceso a una educación igualitaria para todos. La equidad es un principio que apunta a garantizar una enseñanza de alta calidad para todos, independientemente de lugares y circunstancias, situaciones familiares, estatus socioeconómicos o condiciones individuales de los niños. La equidad consiste en mantener un sistema educativo socialmente justo e inclusivo que se base en la igualdad de las oportunidades educacionales y en la ecuanimidad de la asignación de recursos para la educación.

— **Relevancia.** Se entiende que la educación será relevante si promueve aprendizajes significativos y funcionales en los estudiantes, lo cual exige considerar las diferencias individuales del alumnado derivadas de las características personales y de los diferentes escenarios sociales y culturales en los que viven. Será relevante, por tanto, si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades sociales, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida personal con relación a los otros. Desde la perspectiva de la UNESCO, los aprendizajes que se requieren para el siglo XXI se vinculan con competencias relacionadas con «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a vivir juntos». Se aboga, pues, por generar ambientes de aprendizaje respetuosos con los derechos y asegurar que los currículos, los métodos de enseñanza, la gestión de los centros y los libros de texto sean consistentes con el aprendizaje de los derechos humanos. La relevancia también se relaciona con las finalidades que se le asignan a la educación, con la decisión de cuáles son los aprendizajes, en términos de contenidos educativos (aprendizajes básicos imprescindibles *vs.* aprendizajes básicos deseables), que son necesarios para alcanzar los fines de la educación.

— **Pertinencia.** En coherencia con un enfoque de derechos, la pertinencia significa que el centro de la educación es el alumno, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación ha de ser significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses; por tanto, flexible y

adaptable a las necesidades y características de los alumnos y de los diversos contextos sociales y culturales. En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los alumnos y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Es decir, el currículo común con las adaptaciones y diversificaciones necesarias ha de ser el referente para la educación de todos los niños —también para aquéllos con NEE—, aunque estén escolarizados en centros especiales. En definitiva, la pertinencia alude a la necesidad de hacer una educación significativa para todos, lo cual implica: *a*) asumir que el centro de la educación es el alumno; *b*) pensar en diseños curriculares abiertos y flexibles, enriquecidos o adaptados en función de las necesidades, y *c*) demandar una transformación profunda de las prácticas educativas, ajustando las ayudas pedagógicas a las necesidades específicas.

— **Eficacia.** Se vincula con la capacidad de los sistemas educativos para lograr cumplir con sus metas, objetivos y obligaciones para desempeñar sus funciones. La eficacia se pregunta por el grado de consecución de los objetivos de la educación; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro del derecho a una educación de calidad para todos. Desde esta dimensión no sólo preocupan los resultados de aprendizaje en las materias fundamentales del currículo (lenguaje y matemáticas), sino también la eficacia de la gestión curricular en su sentido más amplio y de la gestión de la convivencia escolar, aspectos estrechamente relacionados con la equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

— **Eficiencia.** Se define en relación al financiamiento del sistema educativo, a la responsabilidad en el uso de los recursos para alcanzar las metas. Se vincula, por tanto, al financiamiento destinado a la educación, a la responsabilidad en el uso de éste, y a los modelos de gestión institucional y de los recursos. La eficiencia es una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas. Desde la consideración de la educación como un derecho, el «fracaso escolar» ha de ser visto no sólo como un fracaso del alumno, sino como un fracaso del sistema educativo, que no garantiza a los estudiantes la progresión fluida de los estudios y, finalmente, reduce sus oportunidades educativas en vez de proporcionar otras nuevas.

ACTIVIDADES

1. Realice un mapa conceptual del capítulo.
2. Señale los factores desencadenantes de la integración escolar.
3. Describa los movimientos precursores de la inclusión escolar.
4. Analice los principios que sustentan la filosofía de la integración escolar.
5. Conceptualice el principio de normalización, teniendo en cuenta las ideas de Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger.

6. ¿Por qué surgió la REI? Analice las razones que avalan esa iniciativa.
7. Enumere y comente algunas razones que justifiquen el MEI.
8. Reflexione en torno al significado y alcance del término inclusión.
9. Analice las diferencias más significativas entre el MIE y el MEI y su relación.
10. Entreviste a algún/os docente/s acerca de las ventajas y limitaciones que en su opinión tiene la escuela inclusiva, así como sus obstáculos y la manera de superarlos.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Actas del Congreso Guztientzako eskola: Donostia-San Sebastián. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (pp. 19-36). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. NuevaNES: Routledge.

Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 45-101.

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25, 63-76.

Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. Educación y Diversidad, 4 (2), 33-50.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (3), 5-19.

Borges, S. A. (2010). La educación de las personas con necesidades educativas especiales. Una referencia insoslayable para igualar las oportunidades. En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente. Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.

Comunidades Europeas (1990). Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 31 de mayo de 1990 relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios». Diario Oficial de las Comunidades Europeas, n.° C 162/2.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. Revista de Educación, 349, 153-178.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.

Fadanelli, M. (2013). La diversidad como punto de partida. Decisio, 35, 10-14.

Fonseca, C. y Omote, S. (2013). Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, 19 (3), 325-342.

Fullan, M. G. (1986). The Management of Change. En E. Hoyle (ed.), The management of Schools (pp. 73-86). Londres: Kogan Page.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: Pirámide.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. Revista Portuguesa de Pedagogía, 48 (1), 39-54.

García García, E. (1986). La integración escolar: Aspectos psicosociológicos (I-II). Madrid: UNED.

Hallahan, D. P. et al. (1988). Examining the research base of the regular education initiative: efficacy studies and the adaptive learning environments model. Journal of Learning Disabilities, 21 (1), 29-35.

Kauffman, J. M. (1989). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education Policy: a Trikle-Down Theory of Education of The Hard-to-Teach. The Journal of Special Education, 23 (3), 256-278.

Koistinen, M. (2010). Una escuela común para todos: retos y posibilidades de la educación inclusiva (pp. 6-12). En M. Koistinen (ed.), Hacia la vida independiente. Helsinki: Kirjapaino Topnova Oy.

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis, 151, 1-9.
Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. Cultura y Educación, 24 (2), 149-162.
Latorre, C. L., González, L. E. y Espinoza, O. (2009). Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación. Santiago de Chile: Fundación Equitas-Catalonia.
Lissi, M. R. y Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena et al. (eds.), Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional (pp. 197-237). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
Lombardi, A., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. College Faculty and Inclusive Instruction, 4 (4), 250-261.
Machado de Oliveira, L. (2013). La inclusión de estudiantes con síndrome de Down. Decisio, 35, 20-44.
Mikkelsen, N. E. (1959). A Metropolitan area in Denmark, Copenhagen. En R. Kugel y W. Wolfensberger (eds.), Changing Patterns in residential Service for the Mentally Retarded. Washington, D. C. Presidents' Committee on Mental Retardation.
Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 35-49.
Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (eds.), Changing Patterns in residential Service for the Mentally Retarded. Washington, D. C. Presidents' Committee on Mental Retardation.
OCDE (1992). Escuela y calidad de la educación. Madrid: Paidós.
OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5 (3), 1-21.
Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra (Suiza): Publicaciones de la OMS.
Priante, C. (2002). Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
Quaresma da Silva, D. (2013). Dificultades y resistencias para la inclusión escolar. Los peligros del diagnóstico. Decisio, 35, 3-9.
Ruiz, G. y Corrêa, H. (2014). Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 14 (43), 843-864.
Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 52 (1), 136-145.
Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S. y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 77-98.
Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (eds.), Aulas inclusivas (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
Shevlin, M., Winter, E. y Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. International Journal of Inclusive Education, 17 (10), 1119-1133.
Solórzano, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. Revista Electrónica Educare, 17 (1), 89-103.
Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. Exceptional Children, 2 (51), 102-111.
Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
Stainback, W. y Stainback, S. (1989). Practical organizational strategies. En S. Stainback et al. (eds.), Educating all students in the mainstream of regular education (pp. 71-87). Londres: Paul H. Brooks.
Suaza, L. M. (2011). La exclusión y la diferencia. Horizontes Pedagógicos, 13 (1), 84-89.
Thaver, T., Lim, L. y Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. European Journal of Research on Social Studies, 1 (1), 1-8.
UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (Tailandia). Recuperada de http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/
UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca: MEC.
UNESCO (2000). Foro Mundial de Educación para Todos, en Dakar (Senegal). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf.
UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.
UNESCO (2010). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. «Llegar a los marginados». París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf
UNESCO (2015). Foro Mundial de Educación, en Incheon (República de Corea). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf.
Wang, M. C., Reynolds, M. C. y Walberg, H. J. (1986). Rethinking special education. Educational Leadership, 44 (1), 26-31.
Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility: Exceptional Children, 52, 411-415.
Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services.* Toronto: National Institute on Mental Retardation.

3

Las necesidades específicas de apoyo educativo en la escuela

De acuerdo con la conclusión del capítulo precedente, el término necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es el que fija la normativa vigente; por tanto, es la nomenclatura legal actual, en el dominio de la Educación Especial (EE), y a cuya especificación, identificación y escolarización de los alumnos que las presentan se orienta el presente capítulo. Surgen, indican Álvarez y Bisquerra (2012), como una anticategoría, por cuanto no se vincula con ningún conjunto ni tipología de alumnado predeterminado ni dificultades apriorísticas, o como una multicategoría, dada su apertura y amplitud, no sólo del alumnado susceptible de presentarlas sino también respecto a otras piezas del engranaje didáctico (profesorado, contextos y contenidos). En un primer momento se realiza una aproximación a las NEAE habituales en las etapas de Educación Infantil y Primaria, vertebrándolas primero por sus dificultades en las áreas instrumentales en su contribución a los objetivos de desarrollo y competencias clave, y segundo por las capacidades bien alternativas, para suplir otras de las que carece el alumno por su condición personal, bien sin adquirir o desarrollar por su caracterización individual, contextual y su conjunción. Advertidas las NEAE potenciales para su posible detección precoz, en el marco del Plan de Detección Temprana constitutivo del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del Proyecto Educativo de Centro (PEC), se reclama la evaluación psicopedagógica para la elaboración exhaustiva del informe de NEAE y, en su caso, el dictamen de escolarización. Se culmina este capítulo describiendo, por un lado, las modalidades de escolarización dentro de un centro educativo ordinario y, por otro lado, cuando no es posible en el anterior, aquellas modalidades alternativas extremas en centros específicos de EE y en contextos específicos (atención domiciliaria, aulas hospitalarias y aulas en centros de reforma).

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Con carácter orientativo para orientadores y maestros tutores y de apoyo, y nunca prescriptivo (esto es, sin perjuicio de la necesaria evaluación psicopedagógica a la que se dedica el apartado siguiente), se presentan algunas NEAE potenciales y frecuentes que pueden aparecer en el contexto escolar. Aunque se culmina aludiendo

a las discapacidades y trastornos (como génesis de NEE) y a otras circunstancias personales y contextuales que generan desigualdad o desventaja, tal como son identificadas por la normativa, son presentadas previamente las NEAE dentro de las áreas de las etapas consideradas, así como por las capacidades requeridas dentro de esas áreas (priorización curricular) o en sesiones complementarias (adiciones curriculares). El propósito es contribuir a la reducción de la falta de capacitación de ciertos alumnos en ciertas dimensiones por diversas causas (por ejemplo, capacidad lectora en tinta para alumnos con discapacidad visual) así como capacidades complementarias o alternativas para suplir aquellas que no resultan muy funcionales o no pueden ser desarrolladas (por ejemplo, capacidad lectora en Braille para alumnos invidentes). Para ello, no sólo se ha de centrar la atención en las dificultades y deficiencias del alumnado para transformarlas en NEAE, sino que se ha de buscar y emplear sus posibilidades y potencialidades, lo que cabría denominarse Potencialidades Específicas de Apoyo Educativo (PEAE) o, simplemente, el aprovechamiento de capacidades alternativas, talentos diversos e intereses dispares.

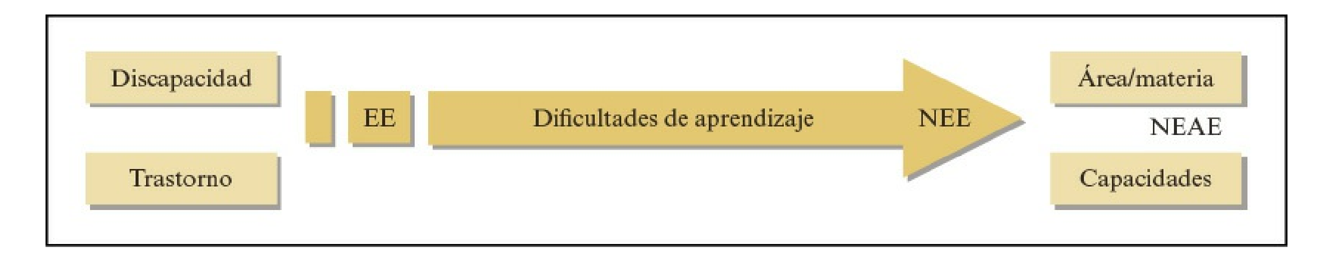


Figura 3.1.—Evolución de la nomenclatura en EE y su implicación en áreas y capacidades.

1.1. Las necesidades específicas asociadas a las áreas curriculares

Se hace precisa, para cumplir con la normativa legal vigente, la contribución de la enseñanza al desarrollo, en el máximo grado posible, de las competencias básicas, lo cual se obtiene con el logro de los objetivos didácticos a través de la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En consecuencia, lo más operativo es presentar las NEAE potenciales vertebradas en las distintas áreas curriculares, tanto para el caso de Infantil como de Primaria. Adicionalmente, la escuela pretende la adquisición de aprendizajes instrumentales, si bien no de manera exclusiva sí prioritaria, lo cual supone para algunos alumnos ciertas adaptaciones más que eliminaciones, al menos cuando estos aprendizajes instrumentales se consideran básicos. Por todo ello, a continuación se presentan necesidades frecuentes en las distintas áreas, con carácter exclusivamente orientativo y aproximativo, sin menoscabo de la valoración obligada para concretarlas, que se describirá en apartados sucesivos.

1.1.1. En las áreas de Educación Infantil

Desde la etapa de Infantil puede advertirse la existencia de diversidad del

alumnado y, en algunos casos, las NEAE derivadas de ella (Paniagua y Palacios, 2005), que implican diferentes horizontes, ritmos y actividades en cada una de sus áreas constituyentes (Orden ECI/3960/2007[1]). Cabe, pues, proponer las siguientes orientaciones sobre posibles NEAE:

a) En torno al área de «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal», donde las dificultades de orientación y movilidad (OyM), las habilidades de vida diaria (HVD) y la percepción y representación de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción pueden considerarse habituales en cualquier alumno, lo cierto es que para determinados colectivos pueden tornarse NEE cuando se trata de alumnos con discapacidades cognitivas y motoras y trastornos conductuales y del desarrollo, principalmente, y en menor medida para lo que presentan discapacidades sensoriales. Estas alteraciones han de formularse en formato de necesidades concretas acerca de la alimentación, vestido, cuidado personal, motricidad, locomoción, lateralidad y nociones básicas. Por ejemplo, ante la dificultad de un alumno con ceguera para moverse por el aula y centro o por su contexto, como consecuencia de la incapacidad visual, se impone la NEE de conocer la estructura espacial y de mobiliario del aula y centro, así como el uso de bastón para el contexto. De esta manera, se contribuye al desarrollo de la autonomía e independencia, autoimagen, imagen corporal, autoconcepto e identidad sexual, habilidades que en sus compañeros pueden adquirirse de manera espontánea. Como es propio de esta etapa, a ello se contribuirá con una enseñanza intencional, funcional, lúdica y participativa, para la que no se ha de escatimar en recursos y actividades en beneficio de la contemplación de todos los objetivos de esta área y su consecución.

b) Tan esencial como complicada se presenta el área de «Conocimiento del entorno», más aun para ciertos colectivos de alumnos que presentan dificultades y limitaciones para su acceso al mismo, algunas de ellas derivadas de problemas sensoriales, cognitivos y motores, así como de trastornos bien de desarrollo, como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y del Espectro del Autismo (TEA), bien de la conducta (personalidad antisocial); aunque no sólo derivadas del alumno, sino también del propio contexto, como la sobreprotección o el entorno poco apropiado y menos estimulante para el niño (por ejemplo, es muy recurrente el tópico de que *la sordera distancia al niño de las personas y la ceguera de los objetos*), aunque puede y debe actuarse para que no acontezca así. Ello impone la necesidad de realizar cuantas adaptaciones sean precisas para no renunciar al desarrollo de la madurez social, a través de la aprehensión de contextos y normas sociales tras la interacción multisensorial con objetos y sujetos en la forma ajustada para cada individuo. Entra en acción la metáfora del *niño como antropólogo* más que como científico (Harris, 2013), que apoya el aprendizaje mediante observación participante de su contexto y sus integrantes, lo que determina la línea sociocultural del desarrollo que resaltaba Vygostski (1979) por

contraposición con la genética-natural del desarrollo. Además de convertir el contexto en un ambiente rico y estimulante, puede requerirse el desarrollo de estrategias específicas de interacción y el empleo adaptado de apoyos materiales, tecnológicos y personales. De lo contrario proliferarán alteraciones en el desarrollo sociocognitivo, afectivo-emocional, comunicativo-lingüístico y perceptivo-motor, de las que debería ocuparse esta área.

c) El área de «Lenguaje: comunicación y representación» adquiere relevancia propia, por su contribución al desarrollo del lenguaje oral, y propedéutica, por su preparación para el lenguaje escrito (Núñez y Santamarina, 2014). Resalta, también, por sus frecuentes dificultades y las necesidades demandadas, tanto como medio o instrumento de comunicación (canal) como contenido o fin (código), o, de otra forma, como lenguaje propiamente dicho, como habla o como sonido (Gallego y Rodríguez, 2005). Suelen manifestarse en ambientes poco enriquecidos y con deprivación sociocultural, así como por ciertos rasgos familiares o paternos (inmigración, estatus económico-cultual muy bajo, etc.) e incluso ciertas discapacidades de los padres (auditivas, que tengan que usar la lengua de signos, cognitivas, etc.). Se convierten en potentes amenazas, tanto desde el punto de vista lingüístico como comunicativo, que justifican la actuación compensatoria de la escuela. Se agudizan por condiciones personales del alumnado, como trastornos del desarrollo: generales del desarrollo del lenguaje y de la comunicación (como trastornos específico del lenguaje —TEL —) y del habla (como dislalias y disglosias, afasias y disfasias, disfemias y alteraciones en la fluencia verbal, afonías y disfonías...); de la personalidad (timidez, inhibición...); TEA, discapacidades auditivas, cognitivas y motoras; parálisis cerebrales que afectan a zonas encargadas del lenguaje (disartrias), etc. Serán proporcionalmente más acusadas en función de la intensidad de la discapacidad, trastorno o parálisis. Menor afectación tendrán las discapacidades visuales y otros trastornos del tipo no comunicativo-lingüístico. Por otra parte, se pueden prever necesidades en la adquisición de la lectoescritura, que han de ser trabajadas como habilidades prerrequisitas de la misma, especialmente en los alumnos que muestren las anteriores dificultades en el lenguaje oral o en aquellos que precisen adaptaciones de introducción a sistemas complementarios o alternativos a la lectoescritura tradicional por su condición de discapacidad visual, auditiva, motora o cognitiva. En suma, la pronta adquisición y óptima utilización del lenguaje verbal y no verbal, o bien de lenguajes alternativos, en su defecto (lengua de signos, pictogramas, comunicación total...), es la piedra angular de esta área, junto a la preparación e iniciación a la lectoescritura, incluso de forma adaptada o alternativa a la tradicional si es el caso, lo cual requiere cierto desarrollo visual, táctil, auditivo, cognitivo, psicomotor, técnico y tecnológico. La meta es comunicarse, aunque la prevalencia del uso del lenguaje oral y escrito, de forma exclusiva o complementaria, está fuera de toda duda; no obstante, se demanda el empleo de sistemas alternativos, cuando aquél no sea posible, como se ha señalado.

1.1.2. En las áreas de Educación Primaria

Para las áreas de la etapa de Primaria (Real Decreto 124/2014[2]) se hacen explicitas las apreciaciones que siguen para las dificultades y discapacidades potenciales, y que sugieren su reformulación en torno a NEAE:

a) En torno al área de «Lengua y literatura» las necesidades preliminares se orientan hacia la adquisición y perfeccionamiento de la lengua oral y su empleo adecuado, es decir, tanto de su forma como de su función, con los apoyos necesarios, ya sean personales (maestro de apoyo y de audición y lenguaje del centro e, incluso, logopedas y maestros específicos para discapacidades concretas de los servicios de orientación educativa) o materiales (medios audiovisuales, informáticos, programas...). Se atenderán dificultades comunicativas de alumnos diversos, siendo más intensos los apoyos requeridos para los alumnos indicados para el área de lenguaje en la etapa de Infantil, en el marco de un ambiente rico en estímulos e intercambios comunicativos para todos, mediante el trabajo en grupos, dramatizaciones y empleo de distintos códigos y sistemas comunicativos (gestos, dibujos, música...). Asegurada la lengua oral, el foco se traslada a la lengua escrita, tanto de la lectura como de la escritura. Dimensiones tan esenciales e instrumentales como costosas y plagadas de dificultades y deficiencias que pueden originarse en la etapa de Infantil (Guzmán, Navarro y García, 2015), como consecuencia de problemas no sólo preliminares, derivados de la falta de dominio lingüístico general, sino por otros de tipo (Salvador y Gutiérrez, 2005): *a*) perceptivo-psicomotor, que afectan a la decodificación lectora y transcripción escritora y son habituales en alumnos con problemas sensoriales y motrices; *b*) cognitivos, que influyen en la comprensión lectora y la planificación y revisión de la escritura, especialmente agudos en alumnos con discapacidad intelectual; *c*) metacognitivos, responsables de la metacomprensión lectora y la autorregulación escritora, y *d*) actitudinales, implicados en la superación de dificultades, que, además de en los colectivos anteriores, pueden ser propensos en otros con problemas de control de impulsos y de conductas, así como en casos de TDAH, entre otros. En los casos más extremos, además de optar por el método de enseñanza más adecuado (analítico o global, a sabiendas de que no existe uno mejor que otro, sino que se ha de emplear el ensayo-error), hay que determinar cuál es el sistema o código más apropiado (pictogramas, reconocimiento de palabras frecuentes, lectura funcional y simplificada, lectura mediante escáner de reconocimiento de palabras y programas de reproducción oral o por ordenador, lectoescritura ampliada física, óptica y/o digitalmente, sistema Braille, audiolibros, unicornio para escritura por ordenador...), de acuerdo con las características individuales del alumno, así como el contexto y recursos más indicados (maestros necesarios, mobiliario adaptado, ayudas ópticas o auditivas, técnicas, tecnológicas y tiflotécnicas, y ordenador) para proceder a su enseñanza basada en el uso de las habilidades precisas iniciadas

en la etapa anterior (visuales, auditivas, motora, táctil, háptica, cognitiva...). Los únicos axiomas serán partir del informe psicopedagógico, en caso de existir, y el ensayo y error e investigación-acción de la enseñanza reflexiva hasta conseguir avances en su desarrollo, que anulen la idea de abandonar el desarrollo de la competencia comunicativa, que únicamente se aceptará en circunstancias muy excepcionales.

b) El área de «Matemáticas» es sobradamente conocida por las dificultades en su aprendizaje, originadas tanto por factores extrínsecos (métodos de enseñanza, desfases en el punto de partida, falta de funcionalidad, concreción y aplicación) como intrínsecos (discapacidad cognitiva, psicomotora, TDAH, sensorial y otras). Sólo en casos muy excepcionales se justifica simplificar o prescindir de la enseñanza de las habilidades instrumentales relacionadas con esta área, como operaciones numéricas básicas que contribuyan al desarrollo de la autonomía y HVD del alumno como garante de su interacción social y calidad de vida (por ejemplo, reconocer números para usar aparatos con numeración, contar y manejar objetos y dinero, identificar figuras, etc.). De ahí la necesidad de armonizar, para responder a las NEAE del alumnado en esta dimensión, los conocimientos previos y estilos de aprendizajes con lo experiencial y la significatividad de su enseñanza, en lo que cabría denominarse aprendizaje significativo y enseñanza incidental en el marco contextual más natural posible o simulado y recursos reales lo más familiares posibles, de acuerdo con el estilo de pensamiento concreto del alumnado. Pueden ir ganando en abstracción a medida que aumenta el nivel educativo, y con él la edad y la capacidad de pensamiento formal del alumnado. Por último, igual que ocurriera con el área anterior, ésta ha de tornarse en un vehículo para potenciar el desarrollo cognitivo, especialmente para aquellos alumnos que lo muestren ralentizado, desfasado o afectado.

c) No exentas de dificultades potenciales para cualquier alumno quedan las áreas de «Lenguas extranjeras», especialmente para los que presentan problemas cognitivos, auditivos, visuales, TDAH, TEL o del habla en general. En todo caso, las necesidades se orientarán hacia la enseñanza directa de la vertiente oral y escrita de las segundas lenguas, primando el carácter funcional, comunicativo e interactivo de su enseñanza basada en la imitación, modelado y moldeado, ensayo y error y práctica, guiada primero, supervisada después, y por último autónoma. Sólo en los casos que no sea posible se limitará a la enseñanza de frases hechas cotidianas y vocabulario muy básico; en otros casos más graves se valorará la eliminación de esta enseñanza en beneficio del refuerzo de las áreas instrumentales, sólo cuando así sea recomendable y las posibles adaptaciones en ella no se traduzcan en progreso real para el alumnado.

d) Las áreas de «Ciencias sociales» y «Ciencias naturales» resultan imprescindibles para aumentar el conocimiento del medio y la adquisición de orientación y autonomía (personal y social, relaciones con personas e

instituciones del entorno), HVD (higiene, alimentación, cuidado), la comprensión de conceptos y destrezas propias del área (hechos históricos, manejo de mapas, interpretación de planos, utilización de recursos de medición y control de espacios, tiempos, etc.) y la anticipación de problemas y soluciones, incluso elementales; habilidades todas ellas que en condiciones normales son adquiridas y desarrolladas de forma natural y espontánea. No obstante, es comprensible la aparición de dificultades, retrasos y limitaciones para determinados colectivos, pudiendo alcanzar mayor intensidad en el caso de aquéllos que provienen de ambientes sobreprotegidos o deprivados o están aquejados de déficits visuales, auditivos, motóricos o cognitivos, incluso para los que presentan TEA u otros trastornos destructivos del control de impulsos y de la conducta. La tentación preliminar de eliminar estas habilidades ha de vencerse con la planificación exhaustiva de un cúmulo de tareas bien estructuradas, recursos adaptados, supervisión permanente y posibilidades espaciotemporales, que propicien preferentemente el trabajo en grupo con el resto de sus compañeros del aula, o, en su defecto, de forma individual con la ayuda del maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) o especialista; en el peor de los casos, de forma aislada en aulas específicas. Sólo de manera excepcional se optará en la adaptación curricular por la eliminación de contenidos, objetivos y competencias, en ese orden prevalente, relativos a esta área.

e) «Educación artística» y «Educación física» son áreas en las que pueden aparecer dificultades en cualquier alumno, especialmente si muestra algún problema motor, cognitivo y perceptivo (visual y auditivo), trastorno destructivo del control de impulsos y de la conducta o TEA. Dificultades que se alimentan cuando se establecen parámetros criteriales y normativos de logro, basados en comparaciones tanto con un criterio externo como con un criterio de clase, pues ello sitúa en desventaja a ciertos colectivos de alumnos dentro del conjunto de ellos. Más al contrario, estas áreas han de servir para el desarrollo de habilidades básicas para todos los alumnos (motricidad, autoconcepto, creatividad, sentido estético...) en la medida justa para cada uno de ellos, así como para la interacción de todos ellos también (mediante juegos y prácticas deportivas por equipos, trabajos en grupos...) en un escenario cooperativo que valore todas las aportaciones de grupos y alumnos, a la vez que se estimule el disfrute personal y social, también de todos, minimizando las sensaciones de competitividad, fracaso y rechazo. Es por ello que, superando la jerarquía de las materias supuestamente más instrumentales, no caben eliminaciones de estas áreas más que en circunstancias muy excepcionales, no sin antes procurar adaptarlas adecuadamente. Como máxima de la inclusión educativa, se trata de partir de las capacidades de todo el grupo para diseñar actividades que puedan desarrollar conjuntamente y que contribuyan a la adquisición y desarrollo de los objetivos y competencias del nivel y etapa educativa, más que establecer diferentes ritmos de trabajo, algo más propio de las llamadas áreas instrumentales: «la planificación y la organización de la intervención se ha de

ajustar a las necesidades de los niños y no al revés» (Bargalló y Solé, 2015: 131).

f) Por último, las áreas optativas de «Religión» y «Valores sociales y cívicos» pueden resultar especialmente útiles para la transmisión y aprehensión de normas y valores sociales. En este sentido, resultan de especial utilidad para algunos alumnos, como los que se vienen ilustrando en las áreas anteriores (principalmente con problemas cognitivos y auditivos y trastornos destructivos conductuales y TEA), como consecuencia de su menor oportunidad o capacidad para adquirirlas, que muestran déficit en su faceta de inteligencia emocional y social, de tal suerte que se fomente su madurez social. Son ocasiones especiales para eliminar conductas asociales o antisociales, sustituyéndolas por otras alternativas que quizá desconocen, ligando este cambio con la adquisición de actitudes y valores adecuados, para garantizar la generalización de las conductas a otros contextos.

Con carácter general, el orientador se vale del desfase curricular en las materias anteriores, para lo cual tiene que oír al equipo docente, de manos de su tutor, para identificar las NEAE y para determinar el tipo de medida curricular precisa, como se verá en el capítulo siguiente.

1.2. Las necesidades específicas asociadas a diferentes capacidades

Tradicionalmente se ha venido aludiendo a las NEAE vinculándolas con la discapacidad o desigualdad, cuando, en realidad, han de orientarse más bien hacia el desarrollo de capacidades y habilidades, bien por dificultad o diferencia, bien por desigualdad o deprivación, bien por trastorno o deficiencia. En el caso de esta última resulta más evidente, pues es incontestable la necesidad de desarrollo de capacidades y habilidades para minimizar la discapacidad que pudiera derivarse de la deficiencia (de ahí la existencia de programas de estimulación visual, auditiva, intelectual, motora..., para reducir estas discapacidades). Pero también se justifica cuando se presenta otra situación de diferencia que precisa desarrollar las capacidades demandadas (por ejemplo, si el alumno es inmigrante o presenta una deprivación comunicativa, por ambientes familiares con deprivación sociocultural o porque los padres presentan deficiencias auditivas, se requerirá de algún programa de estimulación lingüística). Incluso, para los casos con alta capacitación intelectual también se requiere la potenciación de aquellas capacidades en las que se resalte por encima de los demás.

En suma, «(...) no se trata de negar las posibles dificultades, sino de leerlas desde las capacidades que tienen y, sobre todo, desde la convicción de que una intervención adecuada originará cambios positivos en el alumno» (Bargalló y Solé, 2015: 130), que pueden mejorar su capacidad en perjuicio de la discapacidad. De lo contrario, de no actuar debidamente la discapacidad va ganando terreno, magnificándose y afectando a otras facetas del individuo (por ejemplo, la discapacidad visual aumenta

si no se emplean los recursos ópticos adecuados para aprovechar el resto visual, y con ella las dificultades para la orientación, lectoescritura, etc.). Por ello, cuando se presenta alguna dificultad de las anteriores, lo que se espera de la institución escolar es que desarrolle en el alumno que la manifiesta una serie de capacidades que contrarresten esa situación o condición de dificultad (hasta llegar a eliminarla), desigualdad (hasta llegar a neutralizarla) o discapacidad (hasta llegar a minimizarla), y/o potencien otras (hasta llegar a la sobredotación), sin perjuicio de contribuir a la generación de un contexto igualmente menos discapacitante, deprivado o discriminatorio, y más estimulante, justo y equitativo.

A continuación se propone un conjunto de capacidades que se han de desarrollar, por su necesidad para alguno, algunos o todos los alumnos (González y Solano, 2015), partiendo de la evaluación de su necesidad, con los distintos instrumentos al respecto:

a) «Instrumentales», denominadas así por estar en la base de cualquier aprendizaje e incluso interacción con el sujeto, y servir de instrumento para cualquier otro desarrollo y puesta en práctica de capacidades. Se consideran habilidades de esta índole la atención, la percepción y la memoria, que pueden estar mermadas en cualquier alumno, con énfasis en algunos colectivos por presentar trastornos, como TDAH, TEA, trastornos impulsivos y/o conductuales, así como otros trastornos graves del desarrollo no especificado, o discapacidad, como la intelectual o la sensorial, manifestando en este último caso la dificultad para la atención, percepción y memoria de los estímulos relacionados con el sentido afectado (por ejemplo, visual para alumnos con discapacidad visual, auditivo para alumnos con discapacidad auditiva, o ambos para alumnos con ambas debido a sordoceguera). A estos colectivos puede sumarse el de niños con sobredotación, por cuanto es sabido que suelen perder frecuentemente el aliciente por un mundo lleno de estímulos excesivamente reiterativos y pobres para ellos, lo que les conduce a la desatención en el contexto escolar, en beneficio de estimulaciones propias, ajustadas a su nivel intelectual (por ejemplo, dibujo, juegos...). *Grosso modo*, el desarrollo de estas capacidades se ha de procurar, en primera instancia, variando el contexto por su riesgo de alterarlas, de tal suerte que resulte más estimulante y adaptado a sus posibilidades reales y que el desarrollo pretendido se culmine espontáneamente, como se produce en el resto de sus compañeros; en segunda instancia, implementando programas o actividades específicas para despertar el uso de las habilidades y potenciando su desarrollo y utilización.

b) «Básicas», complementarias a las anteriores. Se trata de un cúmulo de nociones y habilidades que el sujeto ha de adquirir y desarrollar lo antes posible con el fin de permitir su condición personal. Se trata de la lateralidad, autoconcepto, autoestima, imagen corporal, personalidad y otras dimensiones esenciales millonarias del ser humano (Beaudoin, 2015). Aunque habitualmente suelen alcanzarse de forma espontánea, es relativamente común que aparezcan dificultades en alumnos muy diversos, como consecuencia del contexto en el que se insertan y en colectivos como

los anteriores. Cuando se conjugan ambas, el contexto inapropiado con alguna condición de discapacidad o trastornos (cosa que suele acontecer, puesto que en la mayoría de las ocasiones los padres no conocen las maneras de interactuar con sus hijos con discapacidad), la intensidad de las dificultades se multiplica exponencialmente. En cualquier caso, su detección precoz ha de espolear su atención inmediata en perjuicio de la inacción, que abre más aún la brecha entre estos alumnos y los demás, dado que las anteriores son habilidades básicas para la adquisición y dominio de otras dimensiones fundamentales, de ahí su denominación.

c) «Sensorio-perceptiva», capacidad que, a pesar de desarrollarse también espontáneamente en la mayoría de alumnos, algunos requieren de la intervención planificada para su potenciación debido a problemas generalmente inherentes a su condición de discapacidad visual o auditiva, aunque quizá también, en lo perceptivo, aparecen por discapacidad cognitiva, como en el síndrome de Down (para los que, paradójicamente, el empleo visual resulta óptimo para su aprendizaje), en los trastornos específicos, como TEA (por ejemplo, sensibilización sensorial de colores, sabores, texturas...) o en los conductuales (por ejemplo, interpretación perceptiva distinta de los estímulos). Consiste no sólo en potenciar el uso de cada uno de los sentidos, sino también la memoria de cada uno de ellos para propiciar el reconocimiento y la interpretación de nuevos estímulos, así como la integración de todos ellos, para que el almacenamiento resulte férreo y funcional. De ahí el reclamo de la estimulación multisensorial y su integración. Queda mucho por descubrir sobre el poder de la integración plurisensorial, como se desprende de las palabras de Robinson (2014: 58): «algunas personas experimentan el fenómeno conocido como sinestesia, en el que sus sentidos parecen entremezclarse o superponerse; puede que vean sonidos y escuchen colores». Sin llegar a esa utopía, el visual es el sentido integrador del resto de percepciones y el que más se utiliza para los aprendizajes escolares y en la sociedad, en general, con énfasis en la lectoescritura, por lo que su trascendencia no deja lugar a dudas. De otro lado, el auditivo rivaliza con él, al ser el canal, si no exclusivo, sí principal para la adquisición y desarrollo de la lengua oral; luego con fundamento en la importancia de ésta se justifica la de aquél. Cuando no se dispone de estas capacidades (en casos de ceguera, sordera o sordoceguera), o bien resultan poco funcionales, se han de emplear el resto de sentidos como sustitutivos; mientras que si se poseen las anteriores, pero de forma residual o mermada (en casos de baja visión o hipoacusia), se requiere su estimulación para obtener la máxima funcionalidad de cada uno de los sentidos. En suma, en el primer caso cabría concebirse la capacidad sensorial no afectada (resto de sentidos) como esenciales potenciales específicos de apoyo educativo (PEAE), a los que se añadiría el propio sentido parcialmente afectado en el segundo caso (vista u oído).

d) «Motora-psicomotora», necesaria indiscutiblemente para personas con problemas motores (por ejemplo, para la sedestación, bipedestación y locomoción) y también sensoriales (por ejemplo, para completar la localización y prensión de objetos y desarrollo motor general), e indirectamente para los que presentan discapacidad intelectual, y en concreto para algunos trastornos, como el síndrome de

Down, dada su configuración gruesa de extremidades o hipoextremidades (por ejemplo para el desarrollo de la psicomotricidad fina). Pero también es necesaria para otros alumnos con dificultades específicas o con deprivación sociofamiliar que requieren estimulación del desarrollo de la motricidad y psicomotricidad gruesa y fina, así como la coordinación de ésta con los sentidos anteriores (por ejemplo, coordinación óculo-manual, bimanual o auditivo-posicional). Se convierte, pues, en vehículo para completar cualquiera de los desarrollos que siguen a continuación, y de ahí la necesidad de incorporar su dedicación en las distintas áreas curriculares, tanto de Infantil como de Primaria, como se ha presentado en el apartado anterior. En efecto, la competencia motora está directamente implicada en la autonomía y movilidad, base para la interacción tanto con objetos como con sujetos, lo cual posibilita el aprendizaje y desarrollo social del individuo, el establecimiento de lazos afectivos variados y el aprendizaje y uso de la comunicación, tanto oral como escrita. La competencia psicomotora está directamente ligada a la lectoescritura y otras tareas de alto requerimiento manipulativo, y de ahí que los alumnos que sufran trastornos motores y/o psicomotores precisarán, además de apoyo y estímulo para minimizar la propia discapacidad, refuerzo de las dimensiones con las que se vincula directamente, para evitar su repercusión.

e) «Socio-familiar», dimensión fundamental que requiere ser desarrollada por alumnos que no dispongan de suficiente madurez social (HVD, OyM, autonomía e independencia, interacciones con iguales y adultos), debido a causas múltiples tanto externas (deprivación sociocultural o inmigración y consecuencias inadecuadas del contexto; Alonso, 2012b) como internas (discapacidades cognitivas, auditivas, TEA, Asperger u otros trastornos del desarrollo no especificados). Algunas de las repercusiones de las anteriores son directas (por ejemplo, los alumnos con Asperger muestran problemas directamente relacionados con el desarrollo social que se hace evidente en su comportamiento e interacción social), otras son menos directas (por ejemplo, los alumnos con discapacidad cognitiva requieren más tiempo y experiencias para aprehender las normas sociales, de ahí su inmadurez social), y otras son totalmente indirectas (por ejemplo, los alumnos con discapacidad auditiva tienen menos oportunidades de interacción con su entorno, que resulta menos estimulante para ellos dada su carencia o restricción de información auditiva, hecho que motiva por sí solo su falta de conocimiento social). En cualquier caso, se justifica el énfasis en la integración y socialización de todos los alumnos, garantizando las medidas y adaptaciones necesarias en el caso de los alumnos anteriormente indicados. Bajo este argumento subyace la apuesta por la promoción automática claramente manifiesta en las legislaciones educativas contemporáneas, superando la arcaica obsesión por los contenidos, que desafortunadamente, sin embargo, aún persiste en la praxis educativa. Renunciar a la socialización y enculturación es renunciar a la transformación del ser vivo en ser humano, del niño sin identidad cultural en ciudadano de la sociedad. La dimensión social es inseparable de la familiar, por cuanto el primer contexto social en que se desenvuelve el niño es la familia, y ambas son, de hecho, configuradoras de grandes rasgos de su personalidad y desarrollo. Así lo advierte Robinson (2014: 193)

cuando afirma que «hay tres fuerzas que forman nuestro desarrollo: nuestro temperamento, nuestros padres y nuestros coetáneos». Como de otras instituciones, no sólo se ha de procurar que resulten lo más pertinentes para cada niño, aspecto que acontecerá en la mayoría de los casos, sino que se ha de desarrollar la habilidad en todos ellos para que soliciten de ellas, en este caso de la familiar, las gestiones y peticiones adecuadas en su justa medida, que a veces se desconocen.

f) «Cognitiva-intelectual». Todos los niños requieren desarrollar su mente, lo cual acontece como consecuencia directa de, entre otras, compartir naturalmente experiencias y relaciones sociales, propias de la dimensión anterior, con tareas escolares. Para algunos alumnos esta consecuencia requiere ser convertida en causa (véase alumnos con discapacidades cognitivas), mientras que para otros se requiere garantizar/enfatizar las anteriores causas para que surtan su efecto de estímulo cognitivo (véase alumnos con discapacidades auditivas y trastornos de comunicación e interacción). Quizá con mayor profusión que en otras dimensiones, existen programas concretos para potenciar el desarrollo cognitivo, incluso para alumnos con discapacidades concretas. Se trata de paquetes de actividades, unas naturales y otras específicas, que enfrentan al alumno a la resolución de problemas y toma de decisiones. Algunas actividades son similares a los que cualquier alumno experimenta en su contexto y/o realiza en el ámbito escolar, principalmente en el seno de las distintas áreas curriculares, y que le sirven normalmente de estímulo de sus operaciones mentales, aunque determinados casos requieren cierto refuerzo y mayor planificación de las mismas para que obtengan su propósito de desarrollo mental. Otras requieren ser más pensadas o adaptadas específicamente para determinados alumnos, debido a sus características y a la ineficacia de las anteriores. En suma, algunos alumnos demandan una sobre-estimulación cognitiva (por ejemplo, los alumnos con discapacidad intelectual, con motivo de disminuirla, o con sobredotación, para aumentarla), o simplemente una estimulación normal de la que carecen (por ejemplo, los alumnos que provienen de ambientes pobres o con deprivación sociocultural), otros una estimulación adaptada a sus posibilidades y condiciones (por ejemplo, los alumnos que padecen ciertas discapacidades, como sensoriales o motoras, y determinados trastornos, como TEA), o todas a la vez.

g) «Comunicativa-lingüística», faceta que cierra, junto a las anteriores, la triada vygotskiana del despliegue del desarrollo infantil y adolescente integral del individuo, no exenta de dificultades y necesidades, que proliferarán y serán especiales para el alumnado con trastornos propiamente comunicativos, lingüísticos o del habla, incluso también los de la voz, con discapacidad cognitiva, visual y auditiva, así como con TEA. Unos requerirán refuerzo y estímulo del aprendizaje y utilización del lenguaje, de manos del maestro tutor, de PT, de Audición y Lenguaje (AL) y/o del logopeda de los servicios de orientación educativa; y otros demandarán sistemas complementarios e incluso alternativos para la comunicación, de manos de los maestros específicos de los equipos especializados de apoyo a discapacidades concretas. Estos últimos serán los que, presumiblemente, requieran mayores adaptaciones. Para el caso de la comunicación oral, las dificultades y, por tanto, las

adaptaciones más complejas serán demandadas por los alumnos aquejados de parálisis cerebral, discapacidades cognitivas, motoras (bucofonadoras), auditivas, TEA u otros trastornos específicos de la comunicación. El abanico de dificultades en los casos anteriores es muy amplio, pudiendo oscilar entre dificultades en el lenguaje oral, desde leves retardos superficiales o problemas de pronunciación y dicción, hasta la dificultad extrema o imposibilidad para su empleo, que reclamará el uso de sistemas aumentativos de la comunicación, basado en el empleo de pictogramas, comunicación por ordenador, etc., en el marco del enfoque prevalente actual denominado *comunicación total.* Sólo en casos muy excepcionales, de gravedad intensa (por ejemplo, alumnos con discapacidad intelectual severa o parálisis cerebral), se asumirá como única posibilidad la comprensión de palabras familiares y mensajes sencillos, a lo que se ha de renunciar sólo en circunstancias más extremas aun (por ejemplo, alumnos con discapacidad intelectual profunda). El caso de la repercusión de la discapacidad auditiva en la comunicación oral merece mención especial, puesto que dibuja un panorama muy diverso en función de sus posibilidades auditivas (Gallego y Gómez, 2015): si poseen restos auditivos aprovechables (hipoacusia) podrán adquirir y emplear la lengua oral, incluso con algún sistema complementario, como la lectura labiofacial (LLF) (oral, con apoyo de visionado de gestos labiales y faciales), bimodalismo (conjunción de palabras y gestos para algunas palabras clave) y palabra complementada (PC) (unión de palabras y gestos manuales convencionales); si no poseen restos aprovechables (sordera) o los está perdiendo paulatinamente, han de adquirir la lengua de signos (LS) o el bilingüismo (lengua oral y LS). El caso de la sordoceguera complica aún más la situación, pues obliga a tener que recurrir al sistema de comunicación dactilográfico (gestos dígito-manuales del emisor en la mano del receptor). Por otro lado, en la comunicación escrita surgen aún más dificultades, entre otras las que derivan de las dificultades anteriores en la lengua oral. Conviene destacar las adaptaciones para escritura por ordenador y mediante cartulinas prediseñadas, para alumnos con problemas motores, psicomotores y con trastornos similares a los indicados anteriormente. El caso de la discapacidad visual resulta, en este caso, de interés especial, dado que aquellos alumnos que posean baja visión pueden llegar a usar la lectoescritura en tinta (aun adaptada con sistemas complementarios o aumentativos: macrotipos o ampliación física del material, o ampliación de otro tipo, como óptica electrónica o por ordenador), o han de adquirir el sistema alternativo de lectoescritura en relieve: Braille. Existen otros sistemas, como los audiolibros (libros grabados) o la conversión de texto escrito a oral mediante ordenador (Rodríguez y Rodríguez, 2015).

h) «Afectivo-emocional», quizá la capacidad más necesaria como consecuencia de la sobreprotección familiar que de la dependencia del niño. No obstante, ciertos alumnos, entre ellos los que presenten discapacidades visuales, cognitivas y trastornos TEA y Asperger, van a demandar entre sus necesidades educativas la independencia y la adecuación y ampliación de lazos afectivos con sus iguales y adultos de su entorno, en especial con sus padres y maestros, en lo que se viene denominando educación afectiva y emocional o inteligencia emocional. Por un lado,

aumentar la cota de independencia del alumnado pasa por desarrollar eficazmente las dimensiones anteriores. En la base de la extensión de los lazos afectivos y emocionales del niño también subyace cierto grado de desarrollo de las capacidades anteriores. Pero, además, tanto para una como para la otra es probable que precisen de ciertas ayudas de las personas que le rodean, tanto en el contexto familiar (por ejemplo, abandono de patrones sobreprotectores y estímulo de interacciones variadas con sus iguales), escolar (por ejemplo, integración efectiva en todas las actividades de aula y de centro) y social (por ejemplo, acudir a asociaciones especializadas para cubrir adecuadamente actividades de ocio y tiempo libre), así como de ciertos recursos (por ejemplo, ayudas ópticas, auditivas, de movilidad, de comunicación, etc.).

i) «Conductual-axiológica», especialmente indicada para alumnos que, bien por su condición personal (discapacidad o trastorno) o bien por su configuración personal (ambiente familiar y rasgos propios de carácter) o contexto social (comunidad escolar y social), muestran conductas y hábitos asociales, antisociales y/o poco propicias para su desenvolvimiento social y académico, así como valores manifiestamente inapropiados (Alonso, 2012b). Más que su erradicación basada exclusivamente en el refuerzo psicológico, se trata de sustituir tanto las conductas como los valores no deseados por otras y otros prosociales sí deseados, mediante el refuerzo pedagógico, a través de la imitación (dado que el instinto natural del niño es copiar e imitar) y la explicación; garantizando, a la vez, su generalización en otros contextos, para lo que se hace ineludible la implicación familiar, como en el resto de las dimensiones anteriores. Por tanto, resulta imprescindible conocer los motivos por los que se manifiestan las conductas problemáticas y/o no adecuadas, que suelen ser variados. En efecto, algunas de estas conductas no adecuadas pueden hundir sus raíces en la posibilidad misma de realización por parte del alumno: por ausencia de comprensión intelectual (por discapacidad intelectual o TDAH), imposibilidad física de la misma (por discapacidad motora o sensorial) o por trastornos de la comunicación (del lenguaje, de la comunicación social o pragmática, o de la comunicación no especificado). Otros problemas conductuales pueden surgir como consecuencia del desconocimiento de que resultan problemáticos, por tanto, de las normas sociales, lo que requiere para estos alumnos una formación más planificada en este sentido (por ejemplo, conducta afectiva de niños con discapacidad intelectual). Pero también pueden deberse a que, aun conociendo las normas, desconozcan el alcance de su incumplimiento (por ejemplo, conducta sexual de niños con discapacidad intelectual), lo que implica la necesidad de formación empática. Otras veces, sencillamente, desconocen las conductas alternativas o sustitutivas ante una situación (por ejemplo, diálogo y consenso en lugar de conductas violentas y agresivas), para lo que será especialmente indicado el modelamiento y moldeamiento. O pueden hacerse para llamar la atención (por ejemplo, por carencias afectivas o sobreprotección paterna o por algún trastorno de la personalidad). Por último, puede actuarse en contra de las normas sociales convencionales como consecuencia de la presencia de algún trastorno neurológico (como TEA, Asperger o generalizado del desarrollo no

especificado) o destructivo del control de los impulsos y de la conducta (trastorno negativo desafiante, explosivo intermitente, de la conducta, de la personalidad antisocial u otro no especificado). La educación en valores en el marco del trabajo cooperativo (también con la familia) se erige como la vía de superación de la ingente cantidad de conductas problemáticas.

j) «Académicas», relacionadas con los contenidos de cada una de las áreas curriculares, antes descritas, susceptibles de resultar costosas y dificultosas para cualquier alumno y colectivo concreto que comparta alguna dificultad. Incluso se contempla en la legislación educativa una taxonomía concreta para aquellos alumnos con dificultades específicas en algún área determinada. Las causas pueden ser múltiples y combinadas (Alonso, 2012a), de manera que habrá que valorar en cada alumno o colectivo, como se ha indicado para las habilidades que preceden a ésta, las dificultades, limitaciones y posibilidades. Existen instrumentos concretos para evaluar dificultades académicas concretas (Galve, 2014b). Su atención pasa por distintas respuestas, que van desde el refuerzo pedagógico hasta la adaptación curricular, medidas útiles para el desarrollo de todas las dificultades anteriores y que serán objeto de atención en el capítulo siguiente de este manual.

En definitiva, como se ha venido plasmando tanto en el análisis de las dificultades referentes a los contenidos curriculares de las distintas áreas como en la necesidad de desarrollar las capacidades anteriores, se presta consideración especial, incluso en la propia legislación vigente, a las discapacidades que surgen en el alumnado. Se trata de la disminución de ciertas capacidades (por ejemplo, discapacidad intelectual o motora, por síndrome de Down o espina bífida, respectivamente), que sólo en contadas ocasiones, relacionadas con la capacidad sensorial, pueden llegar hasta la ausencia total de capacidades (por ejemplo, incapacidad visual, auditiva o ambas, por ceguera, sordera o ambos: sordoceguera). No obstante, aunque no se llegue a la incapacidad absoluta (de hecho, la prevalencia de la discapacidad en alumnos sobre la incapacidad es mucho mayor), la discapacidad es valorada por instituciones externas al centro educativo[3], para su consideración como discapacitado. Alcanzando el porcentaje del 33 por 100 o superándolo, el individuo tiene derecho a una serie de prestaciones sociales (beneficios, recursos y prestaciones), también en el ámbito educativo, de acuerdo con sus necesidades concretas (transporte adaptado al centro, subsidio de movilidad, compensación de gasto de transporte o bonotaxi; adaptación del puesto escolar: centro, aula, recursos y apoyos educativos precisos, así como tratamiento rehabilitador y de apoyo), para compensar en la medida de lo posible sus dificultades y su discapacidad. La consideración de trastorno requiere igualmente la certificación correspondiente. Ello se justifica por la concepción dinámica y diversa propia de discapacidad (que puede aumentar o disminuir) y del trastorno (cuyas consecuencias también fluctúan), en función de la interacción entre los individuos con deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales (por ejemplo, ceguera) o trastornos permanentes (por ejemplo, síndrome de Down), y por las barreras derivadas de la actitud (por ejemplo, infravaloración de posibilidades y expectativas)

y del entorno (por ejemplo, arquitectónicas, digitales), que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Sirva lo anterior para distanciar los conceptos de *discapacidad* y *trastorno* de los de *deficiencia* o *enfermedad*, y de paso para eliminar/reemplazar a los de *minusvalía* y *anormalidad*, en desuso legalmente (Real Decreto Legislativo 1/2013[4]), siendo adecuado el de «alumnado con discapacidad o con trastorno», aunque en el terreno pedagógico resulta más aún el de «alumnado con NEE». Otras circunstancias personales (por ejemplo, altas capacidades, inmigración...) y/o contextuales (por ejemplo, deprivación, historia escolar particular...), así como cualquier otra dificultad específica en alguna de las áreas arriba indicadas (por ejemplo, disgrafías o discalculias) completan el perfil del «alumnado con NEAE». Y la respuesta a todas ellas es lo que se ha denominado como «atención a la diversidad» (Álvarez y Bisquerra, 2012) en una «escuela para todos» (Gallego y Rodríguez, 2014).

Respecto de las capacidades y la disminución o alteración de ellas, en las Instrucciones de 22/6/2015, de la CEJA, se incorporan protocolos de detección de las mismas, con objeto de detectar «señales de alerta en el desarrollo» para la etapa de Infantil (Cf. Anexo II de las Instrucciones) e «indicios e indicadores de NEAE» para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria (Cfr. Anexo III de las Instrucciones). Corresponde al equipo docente, con responsabilidad en el profesor tutor, detectar las anteriores señales e indicios antes de iniciar el proceso de atención a las NEAE potenciales y, en su caso, el protocolo de derivación para la evaluación psicopedagógica.

2. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Dada la diversidad y singularidad de NEAE que surgen en el panorama escolar, manifestadas por el alumnado, aunque pudieran provenir de cualquier dimensión o elemento del acto didáctico (docente, discente, contextos y currículo) o de la relación entre ellos, existe un mecanismo concreto de identificación que se conoce como *evaluación psicopedagógica*, ubicada en el campo de la orientación educativa, y una propuesta institucional apropiada, reflejada en el *dictamen de escolarización*, para materializar ese apoyo educativo implícito en el concepto de NEAE, ubicada en el marco de la Escuela Inclusiva (Gallego y Rodríguez, 2014). A una y a otra, respectivamente, se dedican los apartados siguientes.

2.1. La evaluación psicopedagógica: procedimientos e instrumentos

La normativa rectora de este proceso de identificación y valoración de las NEAE del alumnado es la Orden de 19/9/2002[5], en la cual pueden apreciarse las dimensiones evaluables, que se concreta en las Instrucciones de 22/6/2015 de la CEJA (Cfr. Anexo IV) a través de rúbricas de asignación de niveles de desempeño dificultoso o alterado en torno a los desarrollos anteriores (cognitivo, psicomotor,

comunicativo-lingüístico, socio-emocional, sensorial) y la competencia curricular, igualmente contemplada en el apartado anterior, así como las dificultades en la movilidad y autonomía personal (desplazamientos, control postural, sedestación y bipedestación, acceso a las enseñanzas: manipulación y materiales didácticos, alimentación, aseo personal, control de esfínteres y uso del W.C.). La naturaleza de la evaluación es dual (Galve, 2014a; Torres, 2014):

1. Situación del alumno y su contexto:

   a) Desarrollo personal, socioemocional, cognitivo-intelectual, comunicativo-lingüístico, motor-psicomotor, hábitos y autonomía.
   b) Contexto familiar: situación socio-económica, condiciones, hábitos, actitudes, interacciones, expectativas...
   c) Discapacidad: tipo (psíquica, motora, sensorial), gravedad, etiología y trastornos asociados.
   d) Historia escolar y de atención especializada: ofertas educativas proporcionadas, apoyos y ayudas, actuaciones educativas desarrolladas en el ámbito familiar y funcionalidad de los servicios anteriores.

2. Situación del alumno con respecto al currículo:

   a) Competencia curricular: dominio o desfase, habilidades en relación con los objetivos/contenidos.
   b) Aspectos metodológicos: ritmo y estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, tipo de agrupamiento preferido y de evaluación, ayudas personales y materiales demandadas.
   c) Tareas dominadas y sin dominar, así como las que es capaz de dominar y la secuencia didáctica concreta para ello.
   d) Centro escolar: identificación de las NEAE en el centro, atención dispensada, empleo de recursos y espacios, distribución de tiempos, actividades de enseñanza y coordinación entre profesorado.
   e) Clima de aula: forma de trabajo, incidencia de factores personales y contextuales, relaciones alumno-grupo y alumno-profesor, decisiones metodológicas del docente, dificultades en el aula....

Pero la evaluación psicopedagógica es algo más que la valoración de los aspectos anteriores. Se trata de un proceso de toma de decisiones, tras la identificación de dificultades de aprendizaje manifestadas (alumnado) y las variaciones que suponen en la enseñanza (docente), sobre la necesidad y conveniencia de adecuar y/o modificar los distintos elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, método, recursos, actividades, temporalización, agrupamientos y evaluación. Es decir, planta las bases para la elaboración de adaptaciones curriculares y otras medidas extraordinarias de atención a la diversidad (atención temprana y programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar, para Infantil y Secundaria,

respectivamente). El alcance de afectación de los elementos anteriores determinará que se diseñen adaptaciones curriculares no significativas (ACNS) o significativas (ACS), objeto de interés del capítulo 4.

En cuanto al momento de la evaluación, lo único cierto es que cuanto antes se realice, mejor, pues antes se comenzará con la intervención ajustada a las NEAE, aunque hasta ese momento se atenderán de forma intuitiva y asistemática de la forma más aproximada posible a tales NEAE (tras la evaluación no psicopedagógica sino docente). A este respecto, se distinguen dos tipos de evaluaciones, atendiendo a su momento de realización:

— Una primera evaluación, tras matricularse el alumno por primera vez y mostrar discapacidad o trastorno diagnosticados, o cuando estando ya escolarizado se detecte alguna disfunción notable en el acto didáctico y, por tanto, en el aprendizaje del alumno, por una posible discapacidad, trastorno, dificultad o desigualdad manifiesta, y, en cualquier caso, previa a la elaboración de cualquier medida extraordinaria de atención a la diversidad.
— Una reevaluación o seguimiento de la anterior, previa al tránsito de los alumnos ya evaluados de una etapa a otra, o de una modalidad de escolarización a otra, así como por cambios significativos en el alumno, tanto por deterioro de su discapacidad (por ejemplo, pérdida progresiva del resto auditivo) como por recuperación de la misma (por ejemplo, mejora del resto auditivo por audífono o implante coclear o seguimiento de tratamiento), o en su contexto sociofamiliar.

Hay dos agentes profesionales con especial implicación en el procedimiento evaluativo. Uno, el *profesor tutor del alumno,* quien actúa de propulsor de la evaluación tras la detección temprana de la dificultad, aunque puede estar ya identificada, como se indicaba más arriba, y la derivación correspondiente del caso para comenzarla; un valor añadido adquiere la actitud del mismo para ponerse a disposición del orientador y ofrecerle cuantas pistas y datos académicos y personales tenga del alumno. Otro es, precisamente, el *orientador de referencia* del centro de los servicios de orientación de la zona, responsable de la evaluación, en concreto de: *a*) recibir el caso y manejar el informe médico o solicitarlo, en su caso, para ahondar después en su estudio pormenorizado mediante las pruebas evaluativas pertinentes, de acuerdo con las dificultades manifestadas por el docente y contenidas en el informe; *b*) evaluar no sólo al alumno directamente, sino recabar datos del contexto sociofamiliar y escolar, *c*) por último, ha de realizar el consecuente informe y trasladarlo al equipo docente, a través del tutor. El lazo de unión entre ambos profesionales implicados en esta evaluación es el *Jefe de estudios del centro,* quien a petición del tutor activa el protocolo de derivación del caso al orientador. La legislación más actual (Instrucciones de 22/6/2015[6]) exige que, previamente a la evaluación psicopedagógica, se pongan en marcha una serie de medidas de atención a la diversidad y se valore su eficacia (durante un trimestre, al menos); de lo contrario, el profesional de la orientación podrá rechazar la evaluación, pudiéndola obviar,

aunque se hayan implementado las medidas anteriores, por no considerarla procedente. En Galve (2014b: 171-173) o en Rodríguez y López (2015: 33) pueden observarse modelos concretos de protocolos de derivación de un caso del tutor, en colaboración y representación del equipo docente, hacia el orientador.

TABLA 3.1
Protocolo de derivación-solicitud de evaluación psicopedagógica (Rodríguez y López, 2015: 33)

Alumno			Curso/Etapa
Tutor			Desfase/Repite
Dificultad específica de aprendizaje: — En lectura (dislexia). — Escritura (disgrafía o disortografía). — En cálculo (discalculia). Retraso del lenguaje. Por capacidad intelectual límite. Por TDA con o sin hiperactividad.	DIFICULTAD	DESIGUALDAD	Deprivación social y familiar. Historia personal y escolar particular: — Absentismo y temporalidad. — Hospitalización y enfermedades. — Atención domiciliaria. — Incorporación tardía. — Inmigración sin dominio lingüístico. Necesidad de compensación educativa.
Visual: ceguera o baja visión. Auditiva: sordera o hipoacusia. Física: cerebral, medular, neuromuscular o oseo-articular. Intelectual: leve, moderada, grave, profunda. Combinación anteriores: sordoceguera.	DISCAPACI-DAD	TRASTORNO	Del desarrollo (evolutivo, lingüístico y motor). Comunicación (afasias, TEL y habla). TEA (Autismo, Asperger, Rett, degenerativo, generalizado no especificado). TGC (disocial, negativista, perturbador). Enfermedades raras y otros trastornos.
Detección e identificación de indicadores.	Rendimiento inferior o superior. Distinto desarrollo que sus iguales. Contexto familiar poco favorecedor.	Ordinarias o generales: — Organizativas. — Curriculares.	Medidas adoptadas preliminares a la evaluación.

Hay otros dos agentes no profesionales pero sí participantes, protagonistas de la evaluación. Uno, los *padres o tutores del alumno*, quienes mejor conocen a su hijo, y del que han de comunicar los datos necesarios a solicitud del orientador. Si bien contar con ellos y sellar la colaboración para la interacción posterior no es *per se* garante de éxito, lo cierto es que ignorarles sí es augurio de fracaso. El otro, sin duda, es el propio *alumno*, no sólo como objeto de la evaluación sino como sujeto de la misma. La recopilación de datos necesarios no puede prescindir de la valoración directa del alumno, lo que implica tanto su presencia ante el orientador como su actitud participativa y colaborativa ante las pruebas seleccionadas para el caso.

A partir de ahí, se completa la recogida de datos mediante la aplicación de un conjunto variado de pruebas en función de la naturaleza de la discapacidad o dificultad del alumno objeto de la evaluación. Las herramientas para desarrollar la evaluación, es decir, el vehículo para la recopilación de datos o mediación entre los conocimientos del orientador y las dificultades del alumno, son las técnicas y pruebas de investigación. Observación, entrevista, técnicas sociométricas, análisis de procesos, de tareas y de errores, medición de aspectos, etc., son técnicas que el orientador pone en práctica, para lo que se sirve de plantillas de registro, rúbricas, grabaciones en audio o vídeo, test, cuestionarios, escalas, inventarios, trabajos, exámenes, etc. (Alonso, 2012b; Galve, 2014a). Existen programas y baterías de evaluación que combinan algunas de las anteriores para medir dimensiones concretas

en colectivos con ciertas problemáticas, y que evidentemente han de ser diferentes para Infantil (Cfr. Galve, 2014b: 191-197), Primaria (Cfr. Galve, 2014b: 198-206) y Secundaria (Cfr. Galve, 2014b: 207-214).

En suma, entre los *servicios de orientación educativa* de la zona, de manos de su orientador adscrito al centro donde se escolariza al alumno (responsable), y los *centros educativos* en cuestión, de manos del tutor y del maestro de PT, con la inestimable colaboración de la *familia*, de manos de los padres o tutores, así como de los *equipos específicos de apoyo al alumnado con discapacidades o trastornos determinados,* de manos de los maestros específicos, se desarrollará el proceso de evaluación psicopedagógica. El punto de partida es el informe médico especializado, si existe. Si no se dispone de él se derivará a los *servicios de salud de la zona.*

Ahora bien, no sólo ha de ser el niño el foco de la evaluación, sino que, desde la perspectiva holística que impregna el proceso evaluativo, el foco pasa a ser la conjunción de todos los elementos agentes (docentes y discentes) en torno a los elementos materiales (contenidos y currículo), en un escenario concreto (aula) que no queda al margen del resto de los contextos configuradores del mismo (centro y comunidad, directamente, y contexto sociofamiliar de docentes y discentes, indirectamente). Por tanto, no se trata de un diagnóstico exclusivamente clínico (médico-biológico), etiológico (causas), asistencial (cuidados) y unidireccional (alumno), sino que se torna multidisciplinar (psicopedagógico), prospectivo (futuro) y didáctico (adaptaciones), orientado a la toma de decisiones. Una de estas decisiones obligada es la determinación de las NEAE del alumno, junto a la propuesta de orientaciones para su tratamiento didáctico.

Como consecuencia de lo anterior, el orientador cumplimentará el informe de evaluación psicopedagógica, principalmente para alumnos con discapacidades, trastornos y altas capacidades. El objetivo básico del informe es la reformulación de las dificultades de aprendizajes y otras demandas del alumno en forma de NEE. De ahí que tampoco se trata de un informe únicamente burocrático, sino que ha de ser operativo y útil; y aunque es confidencial, y, por tanto, no público, debe ser compartido por el equipo docente que atiende al alumno. El paso siguiente al informe de evaluación, una vez cerrado por parte del orientador, es la elaboración, por parte del tutor y maestros especialistas, de las adaptaciones curriculares pertinentes, es decir, ACNS, ACS o ACI, y, por tanto, se diseñan para responder directamente a las dificultades del alumno concreto evaluado, a diferencia de las adaptaciones curriculares no significativas no individuales, que no requieren evaluación psicopedagógica previa y tratan de responder a colectivos o grupos de alumnos.

El informe correspondiente de evaluación psicopedagógica ha de contener los aspectos mínimos siguientes (Orden 19/9/2002):

a) Datos personales.
b) Motivo de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.
c) Valoración global del caso. Tipo de NEE.
d) Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa

sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro escolar.

e) Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el desarrollo del alumno o alumna y en su proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

2.2. El dictamen de escolarización

Se complementa el informe anterior con un dictamen de escolarización, al tratarse de alumnos con NEE por discapacidades o trastornos (debidamente acreditados por la entidad pública correspondiente, aunque no todos, sino los que precisen recursos especializados, medidas de apoyo específicas, adaptaciones de acceso u otras medidas educativas especiales), con Trastornos Graves de la Conducta (TGC) (considerando la clasificación diagnóstica emitida por el equipo de orientación especializado en TGC y, en su caso, el informe de los servicios de salud mental que confirme el trastorno) o con retrasos evolutivos, lingüísticos y psicomotores graves y profundos (para los que el equipo provincial de Atención Temprana certifique que el alumno ha sido atendido en un Centro de Atención Infantil Temprana —CAIT—). Este documento refleja básicamente los apoyos que precisa el alumno que ha sido evaluado y la modalidad concreta más adecuada para su escolarización, tanto por la suficiencia de los apoyos anteriores (recursos materiales y didácticos) como por la idoneidad de su atención personalizada (recursos personales y técnicos).

Al ser una consecuencia propia de la evaluación, es responsabilidad directa del orientador que la realiza, debiendo ser ratificada por todo el EOE. Por tanto, queda regulada por la normativa anteriormente citada, común para la evaluación (Orden 19/9/2002), de tal forma que en su anexo incorpora un modelo guía o protocolo de dictamen de escolarización, en el que se articulan los apartados concretos que ha de contemplar:

a) Datos personales del alumno, familia y centro.

b) Motivo por el que se realiza el dictamen (ingreso escolar, promoción de etapa o revisión por variaciones) y origen de la solicitud (director, padres o inspector).

c) Valoración de las NEE, como síntesis del informe anterior (discapacidad, desarrollo integral, competencia comunicativa, curricular u otras).

d) Consideración de la movilidad y autonomía personal, para estimar el dominio de HVD básicas (autonomía para su desplazamiento, alimentación, control de esfínteres, uso autónomo del WC, necesidad de supervisión frecuente, requerimiento de transporte escolar, orugas salvaescaleras, ascensores u otras adaptaciones técnicas para la superación de barreras arquitectónicas). Para ello, el orientador podrá contar con la ayuda de los equipos de orientación especializados.

e) Determinación de aspectos organizativos y metodológicos, ayudas y apoyos personales y materiales, adaptaciones de acceso al currículo y de elementos curriculares, etc., de acuerdo con las valoraciones anteriores. Esto es, indicar la necesidad de apoyo curricular (indicando la intensidad del mismo) sobre lenguaje y comunicación (en audición y lenguaje, uso de lengua de signos y servicio de interpretación, para el caso de alumnos con discapacidad auditiva).

f) Propuesta razonada de escolarización, tanto de aula como de centro, de acuerdo con las posibilidades que se describen en el apartado siguiente. Incluir el plazo de revisión de la propuesta decidida, que ha de ser inferior a la duración de la etapa.

g) Opinión y firma de los padres o tutores del niño, reflejando su contrariedad, en su caso, así como las razones de la misma.

De igual manera que la tarea evaluativa se exigía colaborativa y cooperativamente, el dictamen de escolarización y las decisiones que conlleva (apoyos y modalidad) han de ser adoptadas en equipo (de hecho, han de ser firmadas por el EOE), e incluso puede solicitarse la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa Especializados (EOEE)[7], con carácter general cuando el alumno presente NEE (en cuyo caso se estimará la colaboración del orientador especialista en el tipo de NEE presentada) y con carácter especial al solicitarse una escolarización fuera del aula ordinaria (aula o centro de EE). Ello requiere del orientador la valoración de la propuesta docente y de las opiniones familiares, en un intento de aunar las decisiones más viables para el alumnado con NEE. En efecto, a diferencia del informe de evaluación, se contempla en este dictamen técnico la opinión de los padres o tutores del niño, así como la firma de consentimiento o disconformidad con la decisión finalmente adoptada por el orientador.

Elaborado el dictamen, será debidamente firmado por el Servicio de Orientación Educativa y remitido al Servicio de Inspección Educativa, donde será sometido a estudio y aprobación. De hecho, en caso de desavenencia entre el orientador y la familia será el inspector, oídas ambas partes, quien dirima la propuesta final, atendiendo a la medida más normalizadora y menos restrictiva posible de escolarizar al alumno. Esta propuesta final será remitida al propio centro donde está escolarizado o solicita escolarización el alumno para el que se realiza.

En todo caso, como en el caso de la evaluación, no se trata de una decisión definitiva, sino que puede y debe ser objeto de reconsideración y modificación, por circunstancias idénticas a las que se postulaban arriba para revisar la evaluación. En efecto, se incluirá en el informe el plazo de revisión de la propuesta de escolarización, que, con carácter general, no debe superar la permanencia en la etapa, y de cara al paso a la siguiente. Será ineludible, también, al final de la etapa de Secundaria, en caso de que el alumno tenga intención de cursar estudios postobligatorios o cualquier otra medida sustitutiva de la Secundaria.

3. MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

Hay dos cuestiones dilemáticas que resolver en el dictamen de escolarización anterior: de una parte, el tipo de centro en el que proceder a la matriculación del alumno: escolarización ordinaria en centros regulares *versus* escolarización no ordinaria en otras modalidades, como centros específicos; de otra parte, dentro del centro ordinario, sobre la escolarización en aula regular *versus* escolarización en aulas específicas. La verdadera respuesta es que los dilemas anteriores están mal planteados o resultan imprecisos. En realidad, todas las modalidades anteriores son concebidas como una única modalidad compuesta por un continuo de posibilidades, cuya tendencia es, siguiendo los principios de normalización e integración escolares, la menor restricción o mayor normalización posible, es decir, el *aula ordinaria del centro regular*, sin duda; sin embargo, ello no siempre es posible, lo cual reclama, por el momento, la existencia de otras posibilidades. En efecto, el sistema de escolarización que se deriva de la Escuela Inclusiva es único, pero adaptado. No se conciben escuelas paralelas, sino una escuela para todos (Gallego y Rodríguez, 2014), pero con distintas opciones posibles. Lo más normalizado, y por tanto habitual, ha de ser la escuela de referencia del alumno, en función de su lugar de residencia o trabajo de los padres; no obstante, aún coexisten otras escolarizaciones posibles, pero menos deseables, para atender exclusivamente a aquellos alumnos que no consigan ser atendidos en los centros anteriores. En los apartados siguientes se describen, en orden de prevalencia, todas estas posibilidades, que se pueden visualizar preliminarmente en la figura 3.2.



Figura 3.2.—Modalidades de escolarización: centros y aulas.

3.1. La escolarización de carácter integrador en centros ordinarios

Todos los alumnos tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, por supuesto, también cuando presentan una discapacidad, como contiene el RD 1/2013 sobre la discapacidad, antes citado. De acuerdo con esta normativa, «corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con

discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión». La apuesta anterior se consolida en la legislación actual propiamente educativa (LOMCE, 2013[8]), puesto que en su preámbulo puede leerse que «sólo un sistema educativo único de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades». Lo deseable es que todos los centros fueran centros inclusivos, hecho que ha motivado que aparezcan algunas guías de autoevaluación y directrices de logro de esta dimensión, como el «índice de inclusión» de Booth y Ainscow (2002). En la tabla 3.2 se recogen los supuestos básicos que ha de reunir todo centro de educación inclusiva.

TABLA 3.2
Supuestos básicos de los centros inclusivos (Álvarez y Bisquerra, 2012: 171)

— Acogen a toda la diversidad de alumnado, sin ningún tipo de exclusión. No se realiza ninguna selección del alumnado.
— La educación trasciende la escolarización. Se promueve coordinación con los servicios educativos externos y con grupos sociales diversos, donde las familias juegan un papel importante, siendo el objetivo final construir un proyecto educativo de calidad que contribuya a una mayor equidad y cohesión social.
— Hay coherencia en el funcionamiento. Esto exige tiempo de discusión para llegar a tomar decisiones conjuntas por parte del profesorado.
— La participación de todos los sectores educativos (profesorado, alumnado, familias, sociedad) es una consecuencia lógica de buscar coherencia.
— Distinguen claramente lo esencial (currículo básico imprescindible), sin renunciar a que el alumnado aprenda lo máximo posible (currículo deseable).
— Los docentes tienen una concepción del aprendizaje que permite aceptar que cualquier persona pueda aprender.
— Se busca el agrupamiento del alumnado que sea más eficiente, a través de alternativas como agrupamientos flexibles, específicos, desdoblamientos, programas de refuerzo, etc.

Con fundamento en ello y para su cumplimiento, se ha de disponer de todos los medios precisos para que cualquier *centro ordinario de la zona* pueda atender a cualquier alumno. Ello no está exento de dificultades en la práctica, y de ahí que hayan aparecido *centros ordinarios de escolarización preferente para alumnos con ciertas discapacidades* (por ejemplo, centro de integración preferente para alumnos con sordera, con aulas para la enseñanza de la lengua de signos) o *trastornos* (por ejemplo, centros de integración preferente para alumnado con TEA, con aula para atención a alumnos con autismo).

Dentro del centro ordinario pueden existir distintas aulas para escolarizar al alumnado diferente, para así atender a sus NEAE:

a) *Aula ordinaria a tiempo completo (modalidad A),* donde puede recibir los apoyos ordinarios del profesor de aula, pero también otros extraordinarios de otros docentes, como el maestro de PT y/o especialista de los equipos específicos. Además de los recursos personales, puede ofrecerse en esta

modalidad cualquier otro recurso material, didáctico y tecnológico, así como suministrarse cualquier medida ordinaria o extraordinaria de atención a la diversidad. Por este motivo se piensa que debe ser la única opción de escolarización posible para la atención a todo el alumnado en el contexto menos restrictivo. Se convierte, así, en la opción ideal, por cuanto responde absolutamente a los principios de normalización, integración y sectorización de servicios. Aunque, en ocasiones, para cumplir también con el principio de individualización puede recurrirse a otra de las siguientes opciones.

b) *Aula ordinaria de referencia con períodos en aula de apoyo o de otros cursos (modalidad B),* que si bien mantiene básicamente al alumno en el aula ordinaria, se le saca de ella para recibir, en un aula de apoyo, ciertas enseñanzas de acuerdo con sus necesidades, motivado por la imposibilidad manifiesta de no poder ser cubiertas en el aula de origen. El profesor del aula ordinaria sigue actuando como tutor del alumno, y es atendido por el maestro de PT u otros maestros especialistas (de AL o de los EOE) fuera del aula ordinaria. El distanciamiento curricular con respecto al grupo de referencia suele ser relativo, parcial y puntual, aunque pueda tratarse de una modificación significativa del currículo (ACS) y/o la implementación de programas educativos específicos (PE), por adición de objetivos y contenidos, que serán los que previsiblemente se aborden fuera del aula ordinaria. Generalmente, cuanto más tiempo deba permanecer en el aula de apoyo mayor será su necesidad de atención específica individualizada de manos de profesionales distintos del profesor de aula, principalmente el maestro de apoyo. No obstante, puede compartir ciertas materias y enseñanzas con el resto de sus coetáneos, para contribuir a su normal socialización y a su sentimiento de pertenencia al grupo mayoritario.

c) *Aula específica de EE en centro ordinario (modalidad C),* considerada como la modalidad más restrictiva posible dentro del centro ordinario, reservada sólo para aquellos alumnos que no pueden seguir las enseñanzas con el resto de los compañeros de su edad. En los centros ordinarios de escolarización preferente suelen existir aulas de este tipo para alumnos con discapacidades intelectuales moderada y grave y con trastornos concretos (por ejemplo, aula específica para alumnos TEA, o de reciente implantación para TEL) que no pueden seguir las enseñanzas en alguna de las modalidades anteriores. Estas aulas contarán con una programación específica, regulada por la Orden 19/10/2002[9], que aun tomando como referencia el currículo de Primaria y Secundaria no han de obviar las condiciones especiales de su alumnado, lo que demandará como respuesta «una adaptación muy significativa de los currículos citados y modificaciones y cambios importantes en la propuesta de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y pautas metodológicas» que pasa a denominarse Adaptación Curricular Individualizada (ACI), como se describe en el capítulo siguiente. De ahí que la ratio profesor/alumno sea más baja que en las aulas ordinarias. El profesorado responsable de ellas será el maestro de PT, salvo

cuando se trate de alumnos con discapacidad auditiva, en cuyo caso será el maestro de AL, y su colaboración con los EOE y con los EOEE se hace necesaria.

d) Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), modalidad específica para alumnos inmigrantes que no conocen la lengua, circunscrita al Programa de Educación Intercultural inserto en el Proyecto de centro y solicitada formalmente, previa evaluación psicopedagógica del alumnado. Estas aulas están reguladas por cada comunidad autónoma; por ejemplo, en la andaluza por la Orden de 15/1/2007[10]. Son de carácter temporal, como indica su nombre (el alumno podrá permanecer en ellas un curso, excepcionalmente dos, puesto que se procurará la pronta integración total en el aula ordinaria), en función de las necesidades del centro que las ha solicitado previamente (número de alumnos inmigrantes), lo que determinará la permanencia del profesor que se hace cargo de ellas (generalmente 2 horas durante 2 o 3 días alternos, con un máximo de 10 horas en Primaria y 15 horas en Secundaria, en las materias donde el idioma sea determinante y, por tanto, amenaza la plena integración y seguimiento del alumno, como Lengua, Ciencias, etc., sin privarlos de otras donde el idioma tenga menos trascendencia y su integración sea mejor, como Educación Física, Plástica y Visual, Música...). La ratio será de 12 alumnos por profesor, como máximo. El profesorado de las ATAL, adscrito directamente a la Delegación Provincial, trabajará de forma itinerante, previa evaluación inicial del lenguaje oral y escrito de los alumnos, bajo la coordinación del Jefe de estudios, el maestro de PT y el orientador de referencia de los EOE en Primaria o el de los Departamentos de Orientación en Secundaria. Cada curso académico se revisará la necesidad de estas aulas.

En la etapa de Secundaria, adicionalmente, pueden solicitarse, en el seno del centro, programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar (PMAR) (antes denominados Programas de Diversificación Curricular —DICU—), que demandarán la agrupación de los alumnos a los que se destinen en un aula concreta, con una reorganización curricular muy significativa. Los alumnos que aun así no logran los objetivos de esta etapa obligatoria se trasladarán a otros centros ordinarios que dispongan, entre sus enseñanzas, de programas específicos de Formación Profesional Básica (anteriormente conocidos como Programas de Cualificación Profesional Inicial —PCPI—), regulada por los RD 17/2014[11] y RD 356/2014[12], conducentes a la incorporación al mundo laboral o la continuidad en los grados siguientes de la Formación Profesional (Medio y Superior). Aunque no sólo se ha cambiado la denominación de la legislación anterior (LOE, 2006) a la reciente (LOMCE, 2013), sino que se introducen ciertos cambios, en la medida de adelantar un curso la posibilidad de implantar estas medidas cuando el alumno así lo requiera.

3.2. La escolarización en otros centros y contextos no ordinarios

La singularidad y heterogeneidad de las circunstancias individuales y contextuales obliga a que se precisen y regulen otras posibilidades excepcionales de escolarización diferentes a las anteriores, que podrían ser denominadas normales. Se trata de los centros específicos, por un lado, de una naturaleza y caracterización peculiar, y, de otra parte, de diferentes aulas obligadas por la ubicación inevitable de su alumnado: aulas hospitalarias, aulas domiciliarias y aulas en centros de reforma. La característica elemental común a todas ellas es su lamentable necesidad. A continuación se describen brevemente cada una de ellas:

a) *Centros específicos de EE (modalidad D),* que si bien han sido tradicionalmente destinados a la escolarización de todos los alumnos con NEE, han dejado de serlo tras las propuestas de integración escolar y de consolidación de la Educación Inclusiva, pasando a ser una modalidad muy excepcional y poco deseada, que tiende a desaparecer conforme ganan fuerza los movimientos anteriores. No obstante, en 2015 aún persisten en España 477 de estos centros, según los datos del Ministerio de Educación, reservados para algunos alumnos con discapacidad intelectual acusada (moderada, grave o profunda), con deficiencias graves o plurideficiencias o con TGC asociados a discapacidades, algunos de los cuales requieren internalización, aconsejándose su atención en centros específicos, en razón de la hiperespecialización e individualización que requieren. Se intenta atenuar la segregación escolar que suponen mediante la combinación y conexión con los centros ordinarios, así como impulsando la inclusión, cuando sea procedente, de sus alumnos en el sistema educativo ordinario. Dispondrán de un Proyecto Curricular de Centro específico de EE, así como de sus correspondientes Programaciones anuales, «con las prioridades o especificidad que para cada alumno se haya determinado en la correspondiente Adaptación Curricular Individualizada» (Orden de 19/9/2002). Los alumnos serán ubicados en distintas aulas, siguiendo el criterio de la edad cronológica, y complementariamente teniendo en consideración su necesidad de asistencia y cuidados, así como sus problemas conductuales, en su caso. Nuevamente, la ratio debe estar ajustada al nivel de personalización requerido de las enseñanzas (entre 3 y 8 discentes por docente, en función de la severidad de sus discapacidades). Se atenderán en aulas responsabilidad del maestro de PT, salvo que se traten, de nuevo, de alumnos con discapacidad auditiva, siendo entonces atendidos por el maestro de AL. Además de éstos, conforman la plantilla maestros de Educación Física y Música, un profesor técnico de Formación Profesional, si se imparte formación específica de integración laboral, un fisioterapeuta, un enfermero y monitores de EE. Contarán, por supuesto, con el apoyo de los Servicios de Orientación Educativa.

b) *Residencias escolares y escuelas hogar*, es decir, centros educativos pero con residencia incluida, que acogen, en régimen de internado, a alumnado de acogida, con unas condiciones familiares y/o personales muy particulares.

Puede tratarse de alumnos con discapacidades graves que no puedan ser atendidos en su seno familiar por sus intensos requerimientos asistenciales o por circunstancias especiales de índole sociofamiliar. Responden al compromiso de la Administración educativa de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades del alumnado que encuentra dificultades para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo por razones personales, familiares, sociales, económicas y/o geográficas. Se extiende también a enseñanzas postobligatorias.

c) *Aulas hospitalarias.* El Real Decreto 1/2013 sobre discapacidad contiene que «los hospitales infantiles, de rehabilitación y aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes (...) deberán contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos de edad escolar ingresados en dichos hospitales». En legislaciones propiamente educativas (Decreto 167/2003[13]) también se contempla y se materializa esta modalidad para el alumnado que lo precise que, a todos los efectos, incluso el de tutoría (salvo estancias muy prolongadas), se considerará escolarizado en el centro ordinario de origen. Cada aula hospitalaria estará adscrita a un centro educativo público de referencia, cercano al hospital donde se ubica, que actuará de matriz del aula (Caballero, 2007), incluso será contemplado en su Plan Anual de Centro (Decreto 197/2003), sin perjuicio de que se elabore un Plan Anual de Atención Educativa Hospitalaria (Instrucciones de 29/6/2007[14]). Los profesores de esta modalidad actuarán en comisión de servicios y en régimen de difícil desempeño, con el visto bueno del Servicio de inspección educativa (Bustos y Cornejo, 2014).

d) *Aulas domiciliarias.* Aunque poco comunes, existe la posibilidad de que el alumno complete sus tareas de aprendizaje en su propio hogar. Se trata de los Programas de Atención Educativa Domiciliaria, regulados generalmente por la comunicad autónoma correspondiente (por ejemplo, Instrucciones de 14/11/2013[15]). Estos programas se destinan a alumnos de Primaria y Secundaria obligatoria (en la medida de lo posible se harán extensibles a los últimos cursos de Infantil y al Bachillerato) que hayan de ausentarse del contexto escolar por razones de enfermedad, durante períodos superiores a un mes. Consiste en la asistencia de un profesor específico (en régimen de puesto específico), aunque en secundaria pueden ser dos profesores (especialistas por ámbitos: sociolingüístico y científico-técnico), entre 2 y 4 sesiones y no más de 10 horas por semana al hogar del alumno enfermo, sin sustituir la labor de tutoría, que sigue recayendo sobre el profesor del centro, con el que ha de establecer una coordinación absoluta para seguir el ritmo y tareas de la propia clase, puesto que, en definitiva, trabajará con las programaciones de aula facilitadas por el profesor tutor. De hecho, éste podrá elaborar un plan intensivo de acción tutorial para este alumnado, en virtud de las competencias que le otorga la Ley 9/1999 y ratifica el Decreto 167/2003, ya citados.

e) *Aulas en centros de reforma penitenciarias,* cuyo alumnado no puede asistir al

centro educativo por razones judiciales. Se procurará, en primera instancia, la posibilidad judicial de asistir a un colegio del entorno de tal Centro. No obstante, «cuando el régimen de internamiento (...) no permita su asistencia a un centro docente del entorno del Centro de Reforma (...) será atendido en aulas específicas en el propio Centro de Reforma donde está internado» (Decreto 167/2003, antes referido).

En cualquier otra circunstancia excepcional se dispondrá de la educación a distancia, a través del Instituto Provincial de Formación de Adultos correspondiente, que viene regulada por la Ley 9/1999[16], para garantizar tanto las enseñanzas obligatorias, principalmente Secundaria, como la continuidad en las postobligatorias. En estos casos, se asignará un profesor tutor de tal Instituto.

ACTIVIDADES

1. Confeccione un gráfico o mapa conceptual del tema en su conjunto, en el que se vinculen las NEAE, la evaluación psicopedagógica, con su informe correspondiente, y la modalidad de escolarización, con su dictamen correspondiente.
2. Diseñe un cuadro de doble entrada en el que las filas recojan la taxonomía de NEE y las columnas las distintas áreas de Infantil o de Primaria, y rellene en los huecos las capacidades que se demandan para la intersección de la fila (discapacidad o trastorno) con la columna (áreas).
3. Diseñe una sesión con una o varias actividades, debidamente temporalizadas y ubicadas en un espacio y un agrupamiento, en la que se contribuya al desarrollo de alguna de las capacidades del punto 1.2, incardinada en alguna de las materias de la etapa de Educación Infantil, y continuada en otra de Educación Primaria, descritas en el apartado 1.1.
4. En un cuadro, complete las cuestiones básicas sobre la realización de la evaluación psicopedagógica (qué evaluar, cómo, quién, cuándo, dónde, para qué...). Puede consultarse, como orientación, la obra de Galve (2014b: 156).
5. Mediante un gráfico, represente el protocolo de detección de las dificultades en el aprendizaje, su evaluación docente y psicopedagógica, la elaboración de informes correspondientes, su atención en la modalidad más adecuada, apoyos necesarios y la revisión de todo el proceso. Indique en el mismo las responsabilidades de los agentes y equipos educativos correspondientes.
6. Entreviste a algún orientador para corroborar en su quehacer las pautas de acción contenidas en su gráfico anterior.
7. Acuda al anexo de la Orden 19/9/2002, y complete el dictamen de escolarización con el caso del alumno anterior y su requerimiento de una modalidad determinada de escolarización.
8. Busque y examine un informe de evaluación psicopedagógico. Puede acudir a las obras de Galve y Ayala (2001), Luque y Rodríguez (2006) o Galve (2014b),

citadas en la bibliografía.

9. Describa, mediante un caso hipotético o real concreto, el protocolo de activación y desarrollo de la evaluación psicopedagógica y elaboración del informe correspondiente.
10. Realice una entrevista a algún docente responsable de alguna de las modalidades de escolarización, e identifique los puntos fuertes y débiles que conlleva esa modalidad para un alumno concreto.

REFERENCIAS

Alonso, J. (2012a). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa I. Problemas de motivación y aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Alonso, J. (2012b). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa II. Integración social, evaluación del entorno institucional y valoración de programas. Madrid: Síntesis.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid. WoltersKluwer.

Bargalló, I. y Solé, I. (2015). Los servicios educativos de la pequeña infancia como contexto de desarrollo (119-145). En D. Cabrera (coord.). Nuevas miradas a la Educación Infantil. Barcelona: ICE-Hosrori.

Beaudoin, M.ª N. (2015). Cada niño puede ser un millonario en habilidades. Madrid: EOS.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias. Psicoperspectivas, 13 (2), 186-197.

Caballero, S. A. M. (2007). El aula hospitalaria: un camino a la educación inclusiva. Investigación Educativa, 11 (19), 153-161.

Galve, J. L. (2014a). Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje. Consideraciones, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes. Volumen I. Conceptualización, procedimientos e instrumentos de evaluación. Madrid: CEPE.

Galve, J. L. (2014b). Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje Consideraciones, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes. Volumen II. Conceptualización, procedimientos e instrumentos de evaluación (parte B), procedimientos de elaboración de informes y ejemplificaciones. Madrid: CEPE.

Galve, J. L. y Ayala, C. L. (2001). Evaluación e informes psicopedagógicos. II. Los informes psicopedagógicos. Madrid: CEPE.

Gallego, J. L. y Gómez, I. A. (2015). NEE derivadas de la discapacidad auditiva y respuesta educativa. En A. Rodríguez (coord.). Un currículo para adaptaciones múltiples (pp. 119-155). Madrid: EOS.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2005). Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral. Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en Educación Especial. Madrid: Pirámide.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva. Revista Portuguesa de Pedagogía, 48 (1), 1-24. Recuperado de http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2237/1476

González, A. y Solano, J. M.ª (2015). La función de tutoría. Madrid: Narcea.

Guzmán, F., Navarro, M. y García, E. (2015). Escritura y lectura en Educación Infantil. Madrid: Pirámide.

Harris, P. (2013). El niño como antropólogo. Infancia y Aprendizaje, 35 (3), 259-277. Recuperado de www.fia.es/revistas/infanciayaprendizaje/noticias/prospectivasharris

Luque, D. J. y Rodríguez, G. (2006). Dificultades de aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos II. Procedimientos y diagnósticos. Sevilla: CEC.

Núñez, M.ª P. y Santamarina, M.ª (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Revista Lengua y Habla, 18, 72-92.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad. Madrid: Alianza.

Robinson, K. (2014). El elemento (10.ª ed.). Barcelona: Debolsillo.

Rodríguez, A. y Rodríguez, L. (2015). NEE derivadas de la discapacidad visual y respuesta educativa. En A. Rodríguez (coord.). Un currículo para adaptaciones múltiples (pp. 69-118). Madrid: EOS.

Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura. Málaga: Aljibe.

Torres, J. A. (2014). La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para alumnos con NEAE en el marco de la LOE. En F. Peñafiel, J. A. Torres y J. M.ª Fernández (coords.). Evaluación e intervención didáctica. Atención a las NEAE. Madrid: Pirámide.
Vygostki, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos básicos.* Barcelona: Crítica.

NOTAS

1 Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (*BOE* de 5/1/2008).

2 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (*BOE* de 1 de marzo).

3 Centro Base de personas con discapacidad, a través de sus servicios de evaluación de la discapacidad y calificación del grado de la misma, según el catálogo estatal de discapacidad. Actúa en el ámbito provincial, aunque pertenece al IMSERSO.

4 Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (*BOE* de 3 de diciembre).

5 Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA de 26 de octubre).

6 Instrucciones de 22/6/2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa.

7 Instrucciones de 28/6/2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por las que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los EOEE.

8 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad de la Educación (*BOE* de 10 de diciembre).

9 Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de Centros específicos de EE y la Programación de las aulas específicas de EE de los Centros ordinarios (BOJA de 19 de septiembre).

10 Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL (BOJA de 14 de febrero).

11 Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan los aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional, se aprueban 14 títulos profesionales básicos y se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE* de 5 de marzo).

12 Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen 7 títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de formación profesional (*BOE* de 29 de mayo).

13 Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con NEE asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA de 23 de junio).

14 Instrucciones de 29 de junio de 2007, de la Dirección General de Participación y solidaridad en la educación sobre la organización y funcionamiento de las aulas hospitalarias en la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA de 29 de junio).

15 Instrucciones de 14 de Noviembre de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, para la Atención Educativa Domiciliaria, destinada al alumnado con imposibilidad de acudir al centro docente por razones de enfermedad (BOJA de 14 de noviembre).

4
Estrategias y ayudas para atender a la diversidad

Cualquier dimensión (material o personal, individual o contextual, explícita u oculta, didáctica u organizativa) implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus elementos («profesorado», «alumnado», «contextos» y «currículo») puede fallar o resultar inadecuada, en cuyo caso puede acarrear una dificultad de aprendizaje ligada, ineludiblemente, a un problema de enseñanza, que hace necesaria su formulación como necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (por ejemplo, necesidad de apoyo y refuerzo lingüístico o matemático). Otras veces, no obstante, sencillamente se precisan «aspectos» diferentes a los habituales tanto a nivel preventivo o proactivo como correctivo o reactivo, que igualmente requieren su formulación como NEAE (por ejemplo, necesidad de aprendizaje y uso del sistema Braille o la lengua de signos). Ahora bien, no todos los elementos admiten cambios, optimizaciones o adecuaciones, y si lo admiten es sólo de forma parcial y no sustancial (por ejemplo, los alumnos y sus familias, los espacios arquitectónicos y su configuración espacial, el clima del centro y sus características contextuales, etc., sólo admiten cambios en circunstancias muy extremas plagadas de excepcionalidad). Así acontece, en definitiva, con los elementos de «profesorado», «alumnado» y «contextos». En cambio, de estas dimensiones integrantes del acto didáctico hay algunas que sí aceptan cambios. Cambios que se postulan recomendables para aumentar la calidad del propio acto e ineludibles para atender a la diversidad del alumnado al que se debe. Estos elementos, que constituyen la salida educativa habitual ante las dificultades de aprendizaje, son los siguientes:

— La organización, que debe ajustarse a las demandas de todos y cada uno de los alumnos, tanto a nivel de aula y centro como fuera del mismo.
— El currículo, que precisamente se concibe flexible y adaptable a cualquier alumnado con el que se utiliza, dado que cada grupo y alumno son singulares y diversos.
— El apoyo de otros maestros y profesionales al alumno, al docente, al centro e incluso a la familia, para garantizar el correcto funcionamiento del engranaje educativo.

A cada una de estas dimensiones se dedica cada uno de los apartados sucesivos, que han de verse conectados entre sí como se refleja en la tabla 4.1 y se detalla a lo

largo del capítulo. Además de estas medidas, es posible la emergencia de otro tipo de medidas que se han denominado asistenciales, que se traducen en ayudas a la alimentación, desplazamientos, control postural en sedestación, transporte adaptado; asistencia en el control de esfínteres, uso del WC, higiene y aseo personal, o vigilancia y supervisión especializada.

TABLA 4.1
Relaciones entre medidas organizativas y curriculares y servicios de apoyo

Currículo-organización	Concreción curricular	Orientación y tutoría	Refuerzo educativo	Acompañamiento	Atención temprana	Adaptación de acceso	Adaptación curricular	Adaptación significativa
Flexibilización	SÍ	SÍ o NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Individualización	NO	SÍ o NO	SÍ o NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ o NO	SÍ
Grupos	SÍ	NO	SÍ o NO	NO	NO	SÍ o NO	SÍ o NO	NO
Entre iguales	NO	NO	SÍ o NO	NO	NO	NO	SÍ o NO	NO
Extraescolar	NO	SÍ	SÍ o NO	SÍ	SÍ	SÍ o NO	SÍ o NO	SÍ
Organización/ Personal Apoyo	**Profesor de aula**	**+ Profesor tutor**	**+ Profesor de apoyo**	**+ Profesor especialista**	**+ Equipo de Infantil**	**+ Equipo orientación**	**+ Familia y otros**	**+ Equipo específico**

1. MEDIDAS DE CARÁCTER ORGANIZATIVO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Ante la presencia de cualquier dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo primero que cabe acometer son cambios metodológicos elementales que atañen a las dimensiones didácticas (basadas en estrategias como la enseñanza por centros de interés, por talleres, por rincones, etc., o el aprendizaje cooperativo, por proyectos, entre iguales, etc.) y que parten de cambios organizativos significativos. A estos últimos se dedica este apartado, que describe algunas de las modificaciones organizativas más importantes para atender a la diversidad del aula y de su alumnado.

1.1. Flexibilización de horarios, espacios y materias

Consiste en destruir definitivamente las barreras que limitan y delimitan los tiempos y los espacios para las enseñanzas y los aprendizajes, que hacen contraproducentemente corresponder cada materia con cada espacio cronológico y arquitectónico (Rodríguez, 2014), para apostar por un «modelo flexible de horario lectivo semanal» que pueda responder a necesidades educativas concretas (Orden de 25/7/2008[1]), lo cual constituye una de las demandas nucleares de la escuela inclusiva. En efecto, en la actualidad existe tanta unanimidad sobre la pertinencia de esta medida para la concepción adecuada de la educación inclusiva como inexistencia de su plasmación real en la praxis educativa; y ello a pesar de que no se trata de una medida de conveniencia, sino de una obligada innovación en el marco del sistema educativo de carácter inclusivo. Repensar los tiempos por jornadas y semanas para

reconfigurar un nuevo calendario lectivo y educativo en unos espacios diferentes que superen las paredes del aula y del centro no es una opción, sino una obligación, para el profesorado de las aulas actuales. Por último, cada área curricular, materializada en cada asignatura anual, contribuye a la adquisición y desarrollo de unas habilidades y competencias determinadas, de manera que el peso de las primeras (áreas y asignaturas) para cada alumno ha de corresponderse con su necesidad de las segundas (habilidades y competencias), y no con estándares prototípicos externos. A esta última pretensión contribuyen también las medidas curriculares, tanto ordinarias (concreción curricular, tutoría y orientación y refuerzo educativo) como específicas (atención temprana y adaptaciones curriculares) que se detallan en apartados posteriores.

El grado de planificación de la flexibilización anterior, así como de las medidas complementarias subyacentes, o por contra de improvisación, vendrá determinado por la intensidad de la necesidad manifestada por el alumnado para el que se realiza. En efecto, esta estrategia se torna elemental y básica para cualquier alumno con NEAE, desde aquel que presenta discapacidad intelectual profunda hasta el que alcanza sobredotación intelectual, desde el que padece discapacidad por deficiencia hasta el que manifiesta desventaja por deprivación, desde el que requiere atención personalizada hasta el que reclama socialización en el grupo, desde el que precisa ayuda en el aula ordinaria hasta el que la aprovecha más en aula específica, etc. De una u otra manera, el resto de medidas organizativas que siguen a continuación son fórmulas concretas preestablecidas derivadas de esta flexibilización.

1.2. Desdoblamientos de grupos

Se prevé la posibilidad de dividir el grupo en dos subgrupos para poder proporcionar una mayor atención a las necesidades de ambos. Esta medida se contempla para las áreas y materias instrumentales («Lengua castellana y literatura» y «Matemáticas») y sus aprendizajes básicos (lectura, escritura y cálculo), con el propósito de reforzar su enseñanza (Orden de 25/7/2008), debido a que estos aprendizajes instrumentales están contenidos en las competencias clave que todo alumno ha de adquirir y desarrollar durante su período de escolarización básica. En efecto, la necesidad de dividir el grupo hunde sus raíces en la garantía de ofrecer unas enseñanzas más personalizadas de las materias anteriores y su repercusión en la mejora de la calidad de las mismas y de los resultados obtenidos en el aprendizaje del alumnado.

Pero nunca se ha de proceder a esta división siguiendo criterios segregadores, excluyentes o discriminatorios, como la competencia curricular o conductual del alumnado, ni en beneficio del docente ni de la institución escolar ni familiar, sino siguiendo criterios inclusivos que beneficien principalmente al alumnado, en concreto al desarrollo de las dimensiones instrumentales anteriores. Esto es, hay que combatir la tentación tradicional de asignar grupos siguiendo los criterios anteriores, como suele acontecer con las distintas líneas del mismo curso (grupo «A» para los alumnos

más aventajados, grupo «B» para los que presentan más dificultades...). De ahí que la manera operativa propuesta para fragmentar al grupo haya sido el criterio únicamente numérico, que garantice la heterogeneidad de los dos subgrupos creados, sólo interferido por la necesidad de que ambos grupos contengan alumnado con NEAE, favoreciendo así realmente la posibilidad de una atención personalizada.

No obstante lo anterior, el centro concretará los criterios para proceder al desdoblamiento del grupo, en cuanto a las «áreas, materias, actividades, tiempos, espacios, cursos..., en los que se va a aplicar» (Fernández, 2014: 146). Paralelamente, siguiendo a este autor, el centro resolverá las demandas que se produzcan como consecuencia de la aplicación de esta medida, como la reorganización de espacios, la configuración de la temporalización, la asignación de los docentes implicados a cada grupo y sus responsabilidades, sin olvidar la planificación de las estrategias metodológicas para la atención a la diversidad de cada nuevo grupo y aula.

1.3. Agrupamientos flexibles no discriminatorios

La justificación de esta medida radica en que la existencia de ritmos y estilos diferentes en el aula ha de corresponderse con exigencias y trabajos diferentes por grupos operativos, lo cual adquiere denominaciones propias al materializarse como medida didáctica concreta, tales como *trabajo por rincones*, *por proyectos*, *talleres*, etc. Ello no implica, necesariamente, que se busque la homogeneidad en detrimento de la heterogeneidad. Al contrario, los agrupamientos pueden ser diversos en cuanto a competencia curricular y homogéneos en cuanto a intereses y motivaciones del alumnado; diversos en cuanto a comportamientos y homogéneos en cuanto a conocimientos; diversos en cuanto a ritmos y homogéneos en cuanto a tipología de actividades, etc. Lo cierto es que, según la tradición escolar, esta medida ha sido aplicada para generar subgrupos pretendidamente homogéneos, lo cual, pese a sus férreas críticas, no ha de verse como excluyente ni contraproducente si se combina con otros criterios de agrupamiento; es decir, sólo resulta excluyente si es exclusivo. La tabla siguiente (4.2) contiene algunos ejemplos de distintas tipologías de agrupamientos, tanto heterogéneos como homogéneos, y sus propósitos educativos.

TABLA 4.2
Distintas modalidades de agrupamiento operativo y la consecuencia inmediata producida

Heterogéneo mixto	**Homogéneo avanzado**	**Heterogéneo arbitrario**	**Homogéneo dificultad**	**Heterogéneo aleatorio**
Alumnos con distintos ritmos, competencias, actitudes y aptitudes.	Alumnos con similar competencia y capacidad para realizar actividades similares.	Alumnos se eligen voluntariamente entre ellos por su afinidad personal.	Alumnos con dificultades similares en un aprendizaje básico instrumental concreto.	Alumnos agrupados por azar para realizar actividades posibles para todos.
INTEGRACIÓN	ACELERACIÓN	SENTIMIENTO	REFUERZO	SOCIALIZACIÓN

En efecto, se admiten multitud de criterios para los agrupamientos basados en el

nivel y estilo de aprendizaje, el ritmo de trabajo y la competencia curricular, la naturaleza de los contenidos y su interés por los mismos, la actitud y motivación para el aprendizaje, la voluntad de los niños para formar grupos y la conveniencia de que en otras ocasiones no elijan ellos, el tamaño y duración de los grupos, el tipo de ayuda requerida y los recursos demandados, la necesidad de guía y de supervisión, las necesidades espaciales y temporales, etc. Por supuesto, también, existen condicionamientos externos que limitan a veces los agrupamientos, propios de la tradicional rigidez del sistema educativo, sus infraestructuras (también las aulas) y sus recursos (también personales).

La condición preliminar para el establecimiento de estos agrupamientos será la igualdad de oportunidades (por ejemplo, de accesibilidad, de participación, de progreso...), así como el único desistimiento de las formas discriminatorias de conformarlos (por ejemplo, por etnias, por discapacidades, por desarrollo cognitivo...). Se añade, además, en la Orden de 25/7/2008, que se trata de una «medida que tendrá un carácter temporal y abierto», cuyo propósito es «facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo». En este argumento, junto con la multitud de criterios y posibilidades de agrupamientos, subyace la pertinencia de variar tales agrupamientos según la conveniencia didáctica, lo que justifica su denominación de agrupamientos flexibles basados en una organización abierta del centro educativo, e incluso del sistema educativo.

1.4. Atención individualizada

En definitiva, con medidas como las anteriores lo que se procura es la atención más personalizada posible, puesto que no admite discusión alguna que el alumno con NEAE demanda, al menos ocasional o parcialmente, una atención ajustada a su particular estilo de aprendizaje, conocimientos previos, ritmo, intereses y actitudes. En este presupuesto subyace la argumentación sobre la justificación de la personalización de la enseñanza, a cuyo propósito contribuye la atención individualizada. *De facto*, uno de los principios que sustenta la educación inclusiva es precisamente el principio de individualización, como se ha descrito en el capítulo segundo. Molina (2003: 399) lo entiende como «la preocupación por el respeto a las peculiaridades psicofísicas del alumnado, tanto en lo que se refiere a la situación escolar como a la programación didáctica y a las estrategias metodológicas».

A efectos prácticos, ello implica la dedicación intensa del docente hacia el alumno con NEAE, aunque compartida con el resto de sus alumnos, o la incorporación de un segundo profesor de aula para cubrir el apoyo requerido dentro de ella, aunque excepcionalmente se contempla la posibilidad de hacerlo fuera de ella. Es decir, se ha de proporcionar preferentemente en aula ordinaria, y para aprendizajes instrumentales en casos de alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de «Lengua castellana y literatura» y de «Matemáticas». En su defecto, puede cubrirse esta atención individualizada en aulas de apoyo y específicas,

incluso en centros específicos, y para habilidades básicas de vida diaria. Todo docente debe acometerla; de hecho, dentro de sus horarios lectivos se reserva la posibilidad de, además de la docencia regular, la docencia en forma de refuerzo y apoyo educativo para casos extremos de individualización de la enseñanza (Orden de 20/8/2010[2]).

Para que esta medida de individualización sea posible, se establece la necesidad de reducir la ratio profesor-alumno cuando en el aula confluyan alumnos con NEE que precisen adaptaciones curriculares significativas, previa autorización por la Administración correspondiente, así como determinar un número de horas para asistir a aulas de apoyo y un máximo de alumnos por cada clase de apoyo, y también un número máximo para cada aula específica, en función de las NEE identificadas. Esta ratio, como descubren Sandoval, Simón y Echeita (2012), varía sensiblemente de unas comunidades a otras. Requiere, complementariamente, de la enseñanza cooperativa, consistente en la colaboración entre los distintos docentes que atienden directamente al alumno, así como entre otros docentes y otros profesionales que lo hacen de manera indirecta. La red de colaboración garantiza la continuidad del tipo de acciones y enseñanzas que precisa el alumnado, como garante, a su vez, de su atención individualizada.

1.5. Enseñanza y aprendizaje entre iguales

De una parte, se materializa esta medida mediante la conocida fórmula de la colaboración docente intra y extraescolar, entre distintos maestros (por ejemplo, de aula, tutor, de apoyo y especialista) y también otros profesionales expertos (orientador, logopeda y médico) para atender las necesidades del alumnado, en lo que cabría ser denominado como *docencia compartida*, que vendría a sustituir, reducir o complementar la intervención directa del experto fuera del aula con la intervención indirecta dentro del aula a través de su maestro correspondiente, en el marco de un modelo de asesoramiento colaborativo, como el que se describe en el último apartado de este capítulo.

Otra forma de hacerla operativa es la enseñanza entre los mismos alumnos, bajo absoluta supervisión docente, basada en el aprendizaje con y en colaboración. Esta medida pretende hacer posible la medida anterior de individualización de la enseñanza ante la falta de recursos docentes, asignando a algunos alumnos roles de enseñantes que no le son, en principio, propios, y a otros alumnos sus roles propios de aprendices, ambos colectivos de alumnos cuidadosamente seleccionados. A este aprendizaje se le ha denominado de distintas formas, como *aprendizaje cooperativo*, por *pares* o *tutoría entre iguales*, porque, en efecto, puede desarrollarse entre dos alumnos (uno que enseña y otro que aprende) o en grupos reducidos (uno que enseña a varios, o unos que enseñan a uno, o algunos que enseñan a varios). Las ventajas han de ser para todos y no sólo para algunos, de manera que ha de suceder de la siguiente guisa:

— Por un lado, el alumnado que actúa de docente ha de procurar mediante la enseñanza la consolidación y aplicación de los contenidos y habilidades que está enseñando: nada se aprende mejor que cuando se ha de enseñar, de modo que el beneficio para este alumnado es evidente.
— Por otro lado, el alumnado que aprende del anterior ha de repasar y reforzar los conocimientos y habilidades que aún no domina bien. Y, en ocasiones, se aprende mejor por imitación, modelado y moldeado de otros iguales. Así pues, el beneficio para el alumno aprendiz también es evidente.

Esta fórmula basada en la heterogeneidad del alumnado puede emplearse igualmente cuando los alumnos han de aprender todos en grupo, a través del *aprendizaje autónomo* o *por descubrimiento.* Si bien esta modalidad no aparece explícitamente como medida de atención a la diversidad, puede resultar muy útil para responder a las necesidades del alumnado, por cuanto la motivación y el poder del grupo cuando realmente es operativo resultan inigualables. La complicación existe en la conformación de los grupos de trabajo autónomo, de manera que realmente todos participen, cada uno en la medida de sus posibilidades. Ello implica dar la voz al propio alumnado para la constitución de los grupos, pero actuando el docente como guía y supervisor de la configuración, más de lo que los alumnos alcancen a captar, como garante de igualdad de oportunidades y participación de cada uno de sus miembros.

1.6. Continuación de tareas en horario extraescolar

A veces la intensidad y extensión de la individualización de la enseñanza aconseja que se complemente la enseñanza fuera del aula. En tales casos, se puede recurrir a distintas fórmulas planificadas desde el propio centro escolar de manos del tutor del alumno. La primera de ellas es, sin lugar a dudas, la implicación extra de la familia en las tareas educativas. Desde todos los sectores pedagógicos se reclama la conveniencia de una estrecha colaboración de la familia con la escuela, pero en el terreno concreto de la atención a la diversidad la conveniencia se convierte en necesidad. Tanto para apoyar y reforzar el aprendizaje de habilidades y nociones básicas como para continuar el desarrollo de programas específicos de intervención con el alumno, sin la colaboración familiar el éxito no está ni siquiera encaminado.

Por otro lado, otra modalidad organizativa, a la vez que didáctica, de continuar las tareas fuera del horario lectivo es el refuerzo educativo en horario de tarde, a cuyo propósito concreto de dedica uno de los apartados siguientes. De igual forma acontece con otras medidas menos frecuentes, como el acompañamiento escolar o el acompañamiento domiciliario. En suma, sea cual sea la medida adoptada, de entre las anteriores, especialmente cuando se materializan a través de un programa extraescolar de refuerzo y acompañamiento (en cualquiera de sus modalidades, como se describe más adelante en el apartado correspondiente), lo cierto es que suponen cambios organizativos.

2. MEDIDAS COMUNES DE CARÁCTER DIDÁCTICO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Con carácter general, se han establecido ciertas medidas de índole curricular para atender de forma colectiva e individual aquellas particularidades en el aprendizaje del alumnado, como consecuencia de su diversidad. En esta ocasión, se detallan a continuación las medidas más frecuentes estipuladas para resolver dificultades de aprendizaje, de tipo poco intenso, y que no requieren de una evaluación psicopedagógica previa.

2.1. Concreción curricular

El currículo que finalmente se desarrolla en el aula para todos los alumnos es objeto de ajuste y adecuación a cada colectivo de alumnos y grupos. Los criterios de esta concreción derivan de las necesidades del alumnado en su conjunto como consecuencia de la idiosincrasia de su región, de las características de la comunidad escolar y de las particularidades del grupo-clase en las que se inserta. Precisamente, estos contextos constituyen los niveles en los que se produce la concreción curricular, que hacen que el currículo propuesto por la Administración educativa (Orden ECI/3960/2007[3] para Infantil, Real Decreto 126/2014[4] para Primaria y Real Decreto 1105/2014[5] para Secundaria) se singularice para cada aula. Véase a continuación con detalle los tres niveles de concreción, así como su síntesis en la tabla 4.3:

a) A nivel de las comunidades autónomas correspondientes, y en virtud de la descentralización política, que otorga competencias educativas a la mayoría de las comunidades autónomas de nuestra nación (excepto Ceuta y Melilla), se produce el primer nivel de concreción curricular. Así, la normativa antes aludida se concreta y se desarrolla para cada región. En el caso, por ejemplo, de la comunidad andaluza, las anteriores normativas rectoras del currículo se concretan en: Decreto 428/2008[6] para Infantil y su materialización a través de la Orden de 5/8/2008[7], Decreto 97/2015[8] y su materialización a través de la Orden de 17/5/2015[9] para Primaria, y Orden de 23/1/2012[10] para Secundaria. A grandes rasgos, los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas propuestos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que dispongan de lengua cooficial y el 65 por 100 de las que no dispongan, tanto para Infantil como para Primaria (regulado por la LOMCE, 2013). Ello le otorga potestad para fijar los horarios para cada asignatura, complementar contenidos de asignaturas troncales, establecer contenidos de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, realizar recomendaciones metodológicas, completar los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para asignaturas troncales y especificas, así como establecer esos criterios y estándares para asignaturas de libre configuración

autonómica.

b) A nivel de centro educativo, y en virtud del proceso creciente de concesión de autonomía a los centros, se produce el segundo nivel de concreción curricular, que supone una contextualización curricular basada en las características, problemáticas y necesidades de la comunidad escolar en la que se inserta el colegio, así como la apuesta por unos aspectos determinados que lo diferencian de otros centros. Así lo expresa la normativa de concreción máxima curricular (Orden 17/5/2015): «los centros docentes disponen de autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículo de la Educación Primaria, la adaptación a las necesidades del alumnado y a las características específicas de su contexto social y cultural». Fruto de ello es la elaboración de documentos institucionales, en especial el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y las Programaciones Didácticas de áreas, para cada uno de los ciclos constituyentes de las etapas (Garrido y Santana, 2006). Consisten en la materialización de los Decretos de enseñanza anteriores para el centro educativo en cuestión.

c) A nivel de aula, y en virtud a la libertad de cátedra e idiosincrasia del grupo-clase, cada docente ha de volver a recontextualizar el currículo estipulado para todo el centro, produciendo el tercer nivel de concreción curricular, de acuerdo con la configuración particular de su grupo de alumnos, principalmente, y sus propias posibilidades y limitaciones, evidentemente. El documento que da cobertura a esta materialización de áreas curriculares globales en asignaturas anuales para cada curso es conocido como Programación Didáctica de curso (PD), cuya mayor concreción son las distintas Unidades Didácticas (UD) que la conforman (Garrido y Santana, 2006). Estos programas educativos deben estar diseñados teniendo en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades, para favorecer su funcionalidad durante su ejecución o puesta en práctica, constituyendo realmente la principal herramienta del docente.

Cabría añadir un cuarto nivel de concreción curricular, que serían las adaptaciones curriculares (AC), que conformarían el documento individual de adaptación curricular (DIAC), pero ésta consiste en una medida no ordinaria, sino extraordinaria, de atender a la diversidad, por lo que será tratada en el apartado correspondiente, aunque se adelante en esta ocasión y se contemple en la tabla 4.3, que contiene todos los niveles de concreción, para dotarla de continuidad.

TABLA 4.3
Aspectos básicos sobre los niveles de concreción curricular

Niveles de concreción	Ámbito respectivo	Documentos propios	Responsabilidad
Primer nivel	Comunidad autónoma	Decretos de enseñanza	Consejería educativa
Segundo nivel	Centro educativo	PEC/PD ciclo/PAD	Claustro
Tercer nivel	Aula del centro	PD curso y UD	Profesorado
Cuarto nivel	Individuo con NEAE	DIAC	Profesor y PT

2.2. Tutoría y orientación educativa

La tutoría se entiende como el acercamiento pedagógico y atención especial que se produce entre el profesor cuando actúa como tutor y el conjunto de alumnos del que se hace responsable, como tutor, y sus familias, a las que debe implicar (Castillo y Polanco, 2003). El sentido es encauzar adecuadamente el proceso didáctico, implicando para ello a los agentes e instituciones precisas, lo cual le imprime un matiz personalizado (Cabrerizo y Rubio, 2007), que sitúa al tutor como primer agente privilegiado para implementar la atención a la diversidad, motivo por el cual se justifica la coordinación del equipo de curso, mediante las reuniones correspondientes; coordinación que se procurará también entre distintos cursos, mediante reuniones de los distintos tutores. De otra parte, se complementa la labor anterior con la orientación psicopedagógica, concebida como el vehículo para la prevención y corrección de dificultades de aprendizaje, atendiendo a la diversidad de ritmos, intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, así como la orientación académica y profesional (Luque, 2006; Álvarez y Bisquerra, 2012). Ambas forman parte de la función docente, coordinada por el tutor y asesorada por el orientador del centro, y están estrechamente relacionadas con la atención a las NEAE (González y Solano, 2015); de hecho, encuentran su razón de ser al verse comprometidos la adquisición y el desarrollo de competencias, hábitos y conocimientos básicos por obstáculos de diversa índole, siendo entonces precisa la orientación y acción tutorial para articular las medidas necesarias que permitan superar las dificultades, mediante un uso adecuado de los recursos pertinentes dentro y fuera del aula y del centro.

De acuerdo con su normativa rectora, en la comunidad andaluza (Orden 16/11/2007[11]) han de aparecer plasmadas en el documento institucional específico para ellas, denominado Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), incluido en el PEC, y que se ha de concretar para cada grupo y curso escolar, en función de sus peculiaridades, «atendiendo para ello a sus características evolutivas, así como a las necesidades detectadas» (Orden 17/5/2015), de manos de cada tutor, asesorado por el EOE, quien actuará de coordinador de esta «tarea colegiada ejercida por el equipo docente» (Decreto 97/2015) que atiende a cada curso. La elaboración del POAT es responsabilidad del equipo docente, con el apoyo del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y la colaboración del orientador de referencia del centro. Entre sus finalidades en la normativa citada destacan las siguientes: *a*) orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal; *b*) coordinar la acción educativa y el proceso de evaluación llevados a cabo por el conjunto del profesorado de cada equipo docente; *c*) establecer relaciones fluidas y mecanismos de coordinación con las familias del alumnado, y *d*) contribuir a la prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, coordinando la puesta en marcha de las medidas educativas pertinentes tan pronto como las mismas se detecten. En el caso de la etapa de Secundaria se enfatiza la finalidad de orientación vocacional y profesional (Orden 27/7/2006)[12].

El penúltimo artículo de la Orden 16/11/2007, arriba indicada, se dedica a la

atención a los alumnos con NEAE, con la finalidad de procurar su accesibilidad a los servicios y dependencias del centro y al currículo escolar, propiciar su socialización e interacción social y acogerlos adecuadamente al inicio de cada curso escolar. Para este alumnado se dispone de las siguientes medidas de acogida e integración, que desempeñará el maestro de PT con la coordinación del Jefe de estudios y el asesoramiento de los EOE y los EOEE (en el caso de que se demanden sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, equipamientos técnicos específicos o aplicación de pautas educativas especializadas y complejas):

— Traslado de información del centro de origen o, en su caso, de otras instituciones.
— Actividades de acogida al inicio de cada curso escolar, prestando especial atención al alumnado de nuevo ingreso en el centro.
— Medidas que garanticen la autonomía en los desplazamientos y en el uso de los distintos servicios del centro, así como un desalojo seguro en casos de emergencia.
— Medidas que potencien la interacción social con los compañeros y compañeras, tanto dentro del aula como en otros espacios escolares.
— Recursos materiales y tecnológicos necesarios para garantizar la comunicación y el acceso al currículo escolar.

2.3. Refuerzo educativo o pedagógico

Se convierte en la vía habitual para atender a la diversidad del alumnado, tanto en Educación Primaria como Secundaria. Cualquier alumno puede demandar esta medida en algún momento de su escolarización o en alguna materia o habilidad concreta, pudiendo existir, por razones muy diversas, tantas como alumnos. En efecto, «nos situamos ante una estrategia metodológica de intervención docente orientada a satisfacer (...) las necesidades educativas de un alumno concreto o un determinado colectivo de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar los objetivos generales de la etapa» (Gallego y Rodríguez, 2012: 135). Por otra parte, cualquier profesor puede implementarlo, dentro de su configuración lectiva anual, como se ha explicitado en el apartado de la atención individualizada del alumnado.

Entre sus características básicas resaltan: su carácter asistemático, su aplicación puntual, su finalidad positiva, sus intenciones motivadoras y su diseño individualizado, dinámico y flexible (Gallego y Rodríguez, 2012). De hecho, existen programas de refuerzo estandarizados que pueden ser de utilidad parcial o totalmente, pero han de ser previamente personalizados para el alumno. Adquieren formas y formatos muy variopintos:

— Puede ser individual o en grupos reducidos, según sea recomendable.
— Puede suministrarlo el profesor tutor o algún otro especialista, según posibilidades.

— Puede desarrollarse en el aula o fuera de ella, según la intensidad y disponibilidad.
— Puede realizarse en el área que se refuerza o en otras optativas, a las que sustituye.
— Puede impartirse dentro del horario lectivo o fuera de él, por la tarde.
— Puede ser leve o intenso, según las dificultades mostradas por el alumno.
— Puede orientarse a aprendizajes instrumentales básicos o a cualquier contenido.
— Puede focalizar habilidades académicas, pero también de autonomía e independencia.
— Puede ser esporádico o prolongado, aunque no permanente (pues pasaría a ser AC).

Son las comunidades autónomas las encargadas de velar por la implementación de estos programas de refuerzo, para lo que han de impulsarlos y regularlos convenientemente (por ejemplo, en la comunidad autónoma andaluza aparecen referidos en la Orden de 25/7/2008). En función del contenido que conforma el programa, se determinan cuatro taxonomías posibles de programas de refuerzo:

a) Programa de refuerzo de áreas troncales o materias instrumentales básicas («Lengua y literatura» y «Matemáticas») para aquellos alumnos que hayan promocionado de curso, pero con alguna dificultad, debiendo superar la evaluación de estos programas. La concepción del alcance de objetivos por ciclos hace posible la promoción de curso dentro del ciclo, aun sin haber conseguido los objetivos concretos del curso, con el deseo y propósito de que se consigan en el curso siguiente, antes de pasar de ciclo. Tal propósito desiderativo es la razón de ser de estos programas de refuerzo.
b) Programa de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos en las materias anteriores. Tanto las dificultades mostradas como la intervención procurada son más intensas que en el caso anterior, requiriendo por ello de una evaluación específica final, que será determinante para la promoción o no del alumno.
c) Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione, cuyo diseño ha de ser personalizado para la superación de las dificultades concretas de su aprendizaje. Puede incluir la continuación de los programas de refuerzo anteriores, así como un conjunto de actividades en el marco de un seguimiento individual del alumno y en los horarios destinados para ello.
d) Programas de refuerzo específicos para los alumnos recién incorporados a la Enseñanza Secundaria y requieran refuerzo en las materias instrumentales, para los cuales se puede optar por la eliminación de la materia optativa correspondiente con el curso en el que está matriculado, en beneficio de este programa.

Para determinados alumnos, se prevé la posibilidad de proporcionar el refuerzo eliminando áreas optativas; por ejemplo, la disposición curricular andaluza prevé la

posibilidad de eliminar el área optativa de «Segunda lengua extranjera», dedicando su disposición temporal al refuerzo de «Lengua castellana y literatura». Incluso, en el ejercicio de la autonomía de centros, podrán solicitar como asignatura de libre configuración un programa de refuerzo de las áreas anteriores (Orden de 17/3/2015). En determinados centros, inclusive, de acuerdo con su elevada proporción de alumnado con NEAE, se ponen en marcha los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), entendidos como proyectos de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las distintas Comunidades Autónomas, dando cobertura legal a los planes de apoyo y refuerzo en centros de Educación Primaria y Secundaria (regulados, en Andalucía, por Acuerdo de 1/8/2014[13] y materializados en las Instrucciones de 29/9/2014[14]). Este plan PROA se inserta, a su vez, dentro del PEC. En caso de no resultar eficaz, esta medida requiere ser intensificada, pudiendo desembocar en una adaptación curricular no significativa, que a su vez puede ser la antesala de la adaptación significativa.

2.4. Acompañamiento escolar

El programa anterior PROA incluye, además, el programa de acompañamiento escolar en Primaria y en Secundaria (en Andalucía regulados por el Acuerdo de 1/8/2014, que se concreta en las Instrucciones de 29/9/2014). El programa destinado a Primaria está especialmente indicado para los dos últimos ciclos de la etapa, y para alumnos con retraso madurativo, integración deficiente en el propio centro, ausencia de hábitos de trabajo y retraso en áreas instrumentales básicas. Se vertebra en tres modalidades específicas:

a) Acompañamiento escolar para alumnos que carecen de acompañamiento familiar o lo manifiestan deficiente o insuficiente, y ello amenaza al desarrollo adecuado de la comunicación lingüística (comprensión lectora, expresión oral y escrita) y del razonamiento matemático (cálculo y resolución de problemas), así como sus estrategias de trabajo, técnicas de estudio, hábitos de comportamiento y la motivación y actitud necesarias para las anteriores, con fundamento de mejorar el rendimiento escolar y evitar el absentismo y abandono escolares. Está específicamente pensado para alumnos con NEAE derivadas de notable deprivación sociofamiliar, cuidadosamente seleccionados por una comisión formada *ad hoc* por el Jefe de estudios, el responsable de los programas, el coordinador de cada ciclo educativo de la etapa, el coordinador del EOE de referencia del centro y el orientador del centro del mismo equipo. Finalmente, será impartido en horario de tarde por mentores (titulados universitarios, técnicos superiores o estudiantes universitarios) contratados por una empresa mediadora, o bien por profesores del propio centro, con una ratio de 8 a 10 alumnos por docente.

b) Acompañamiento escolar domiciliario, con la particularidad con respecto al anterior de que se diseña pensando en los alumnos con NEAE que por

enfermedad o prescripción médica se han de ausentar de sus obligaciones escolares asistenciales de forma prolongada (superior al mes), lo que le obliga, por tanto, a recibir las enseñanzas en su propio domicilio, siempre bajo la tutela de algún miembro familiar. Es un complemento de la modalidad de atención domiciliaria, que es más restringida, para minimizar los efectos negativos de la ausencia en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas o claves. Exige, entre sus requisitos, un grado máximo de coordinación entre el profesor tutor del centro educativo y el profesor que imparte docencia al niño en el ámbito doméstico, con el sentido de no alterar su progreso con respecto al grupo de clase y garantizar su adecuada reincorporación cuando su situación se lo permita.

c) Acompañamiento lingüístico para el alumnado inmigrante. Específico para alumnado de origen extranjero que muestre un pésimo dominio de la lengua vehicular, lo cual pone en peligro su adquisición de competencias básicas, en especial la competencia en comunicación lingüística. Se prevé para ellos la asistencia a clases de idioma, en módulos de 2 a 4 horas, en horario de tarde, puesto que en horario de mañana podrán hacerlo en las ATAL. De manera análoga a las clases de acompañamiento escolar se organizarán por grupos de 8 a 10 alumnos, que serán seleccionados como se indicaba, igualmente, para el caso del acompañamiento inicial.

3. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE CARÁCTER DIDÁCTICO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Con carácter específico para determinado alumnado, las medidas anteriores pueden resultar insuficientes e ineficaces para responder a sus dificultades y necesidades. Al preverse insuficientes, se aconseja la atención temprana para alumnos que la requieran; al tornarse ineficaces, se reclama la adaptación del currículo. Una y otra son perfiladas en los apartados siguientes. Adicionalmente, para la etapa de Secundaria existen otras medidas más extremas para posibilitar la culminación de los estudios obligatorios: Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) (Real Decreto 110/2014) y la Formación Profesional Básica (FPB) (Real Decreto 17/2014[15]). Todas ellas tienen en común que son concebidas como modificaciones curriculares para alumnos específicos o grupos de ellos, y, a diferencia de los anteriores, no son potencialmente contempladas a priori para la totalidad del alumnado.

3.1. Atención temprana

Con distintas denominaciones previas, como estimulación precoz o intervención temprana, la Atención Temprana (AT) se corresponde, según el Grupo de Atención Temprana (GAT, 2000: 13), con «el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objeto dar

respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlo. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar y transdisciplinar». La legislación marco del sistema educativo actual hace especial énfasis en el carácter precoz de la detección de las dificultades o riesgos por personal cualificado, para su atención integral inmediata. Ello pone en alza el valor de la AT. Son las Comunidades Autónomas las que regulan esta medida. Así, existen Equipos de Orientación Educativa Especializados en AT, denominados en la comunidad andaluza Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT), que desarrollan su labor en el marco de la etapa de la Educación Infantil. En caso de no proporcionarse en el centro educativo, se destinan ayudas para cubrir las necesidades de atención externa (Orden de 18/6/2003)[16].

Esta etapa Infantil, además de poseer un marcado carácter educativo, se concibe como una etapa propedéutica desde el punto de vista exclusivamente académico, por cuanto procura la óptima preparación y disposición del alumnado para afrontar con las mayores garantías de éxito las etapas educativas básicas posteriores. De ahí que la finalidad de la AT para los alumnos que lo precisen trate de compensar desigualdades para la adquisición de las habilidades instrumentales académicas. Aunque la AT se puede implementar con alumnos con NEE derivadas de discapacidades o trastornos, no pretende erradicar las deficiencias, sino contribuir a la prevención de las discapacidades en el desarrollo, facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y propiciar su mejor maduración posible.

En efecto, para la mayoría de los niños, la estimulación ambiental o natural es suficiente para poder insertarse en su entorno; no obstante, para otros ésta resulta insuficiente o inadecuada, ya que requieren de una estimulación adaptada a sus posibilidades y en todo caso planificada. De otra parte, ha de ser temprana, por cuanto se aprovecha la máxima plasticidad del SNC, y se incrementa la posibilidad de moldeamiento y, por ende, sus expectativas y pronóstico de desarrollo en diversos ámbitos esenciales del ser humano, como desarrollo perceptivo y cognitivo, motor y psicomotor, comunicativo y social, etc.

Por último, la AT se concibe como un proceso integrado, puesto que requiere del consenso de distintas instituciones con profesionales diferentes que trabajan bajo el paradigma de la colaboración asistencial en función del sujeto y la problemática que presente: discapacidad sensorial (VV.AA., 2010a), motora (VV.AA., 2010b), intelectual (VV.AA., 2010c), Trastornos del Espectro Autista (TEA) (VV.AA., 2010d) o cualquier otra situación de riesgo congénito (VV.AA., 2010e) o adquirido (GAT, 2005). En el terreno educativo, se requiere del concurso de los Equipos de Atención Temprana, quienes diseñan y, en parte, desarrollan la AT, bien de manera directa, a través de los maestros específicos que lo conforman, o bien indirectamente, a través del propio profesorado de aula y otros del centro. Se une a la labor de estos profesionales la inestimable tarea de la familia, que se erige en un pilar esencial para desarrollar una AT de calidad y efectiva, en la medida en que es continuadora e

integradora del resto de intervenciones educativa, social y médica. Adquiere tal valor que se hace preciso, en ocasiones, que reciba una formación básica para su desempeño, y en todas, orientación y apoyo.

3.2. Adaptaciones del currículo

Dentro de las AC se contemplan las adaptaciones de acceso al currículo o no curriculares que se distinguen de las adaptaciones curriculares propiamente dichas, porque éstas modifican los elementos propios del currículo, a diferencia de aquéllas que afectan únicamente al acceso al mismo. Dentro de las adaptaciones propias del currículo se distinguen, a su vez, entre no significativas (ACNS) y significativas (ACS), de acuerdo con su grado de modificación del currículo original. Aparecen también, en la legislación vigente (Orden de 25/7/2008), las adaptaciones para alumnos que resaltan en alguna capacidad, denominadas adaptaciones para alumnado con altas capacidades (ACAI). Cada una de ellas se describe a continuación (Gallego y Rodríguez, 2012; Rodríguez y López, 2015).

3.2.1. Adaptaciones de acceso al currículo (AAC)

Estas adaptaciones se precisan para aquellos alumnos de cualquier etapa educativa que no muestran las mismas posibilidades que sus compañeros para acceder a los contenidos y actividades del currículo, por lo que se hace necesaria la modificación de la entrada al currículo, como medida de compensación de desigualdades y dificultades y de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación, sin variar ninguno de los elementos propiamente curriculares. Son AAC las variaciones o introducciones referidas a:

— Espacios y aspectos físicos, que han de propiciar para todo el alumnado del centro su accesibilidad y usabilidad (instalaciones del centro, servicios, biblioteca, espacios comunes, patios y, por supuesto, aulas y sus rincones), por lo que valorar la ubicación del alumno es esencial. Especial hincapié cobra el respetar las normas de accesibilidad universal, sin barreras arquitectónicas.
— Materiales didácticos, como el acceso y uso de la pizarra, cuadernos, biblioteca de aula, etc., y no didácticos, como el mobiliario preciso (pupitre y silla, por ejemplo) y su colocación, dimensión y distribución, recursos de iluminación, de ampliación de caracteres e imágenes, de amplificación de sonidos y voz del profesor, etc.
— Elementos humanos, así como la organización de los mismos: ha de cuidar la plena accesibilidad y disponibilidad para cualquier alumno, con independencia de sus características, tanto dentro del aula (profesor de aula, de apoyo, monitores interprete de signos, etc.) como fuera de ella (orientador, maestros de audición y lenguaje, específicos de los equipos especializados, etc.).
— Sistemas de comunicación, tanto para la recepción y emisión del lenguaje oral

como la descodificación y expresión del lenguaje escrito. Los ejemplos más frecuentes son el empleo de la lengua de signos o los pictogramas para el lenguaje oral, y el sistema Braille u ordenador para el escrito. Ahora bien, el aprendizaje previo de estos sistemas se convierte en una ACS.

3.2.2. Adaptaciones propiamente curriculares (AC)

Al resultar las anteriores insuficientes, se permite la posibilidad de modificar alguno/s de los elementos del currículo en respuesta a las NEAE del alumnado (NEE, incorporación tardíamente al sistema educativo, dificultades graves de aprendizaje, necesidades de compensación educativa o altas capacidades intelectuales). El grado de intensidad de la variación que se realice, así como la naturaleza de los elementos variados, hacen distinguir entre AC no significativas (ACNS) y significativas (ACS). Los distintos tipos de currículos, según aparecen respectivamente en las tablas 4.4 y 4.5, se describen a continuación (Gallego y Rodríguez, 2012).

TABLA 4.4
Diferencias esenciales entre ACNS y ACS, según dimensiones que pueden afectar

AC	**Elementos a los que puede afectar**			**Evaluación psicopedagógica**	**Para qué alumnado**	**Individual o colectivo**	**Desfase curricular**
	Obj.-Cdos.	**Metodología**	**Evaluación**				
ACNS	*No, o puntual*	*Sí, en general*	*No, o muy poco*	*No, aunque puede*	*NEAE*	*Ambos*	*Menos de 2 años*
ACS	*Sí, y bastante*	*Sí, en particular*	*Sí, y bastante*	*Sí, necesariamente*	*NEE*	*Individual*	*2 años en adelante*

TABLA 4.5
Configuraciones curriculares, según modificaciones respecto del currículo general y alumnado destinatario

Tipología curricular	**Descripción de modificación**	**Dirigido al alumnado...**
Currículo general.	Aun con la ayuda de medidas organizativas y curriculares ordinarias, se sigue el mismo currículo ordinario.	En general, incluso con dificultad no significativa.
General, con alguna/s modificación/es.	Alteración del ritmo, omisión de determinados contenidos u objetivos e incluso cambio de aula (apoyo u otra).	Con dificultades y NEAE en algunas áreas específicas.
General, con cambios significativos.	Incluye núcleos fundamentales del currículo general que afectan a la mayoría de los elementos curriculares.	Con dificultades generalizada por discapacidad (NEE).
General, con adiciones.	Además de la priorización y modificación de objetivos y recursos generales, se añaden otros nuevos precisos.	Con necesidades de diferente naturaleza al resto.
Especial.	Alejamiento del currículo general, respecto de la mayoría o todos sus elementos constituyentes.	Con problemas graves, que precisan habilidades básicas.

En otro lugar (Rodríguez y López, 2015) se presenta un protocolo concreto de AC,

así como ilustraciones concretas para alumnos concretos. A continuación se presentan las características de cada una de ellas.

3.2.2.1. Adaptaciones curriculares no significativas (ACNS)

Son todas aquellas modificaciones de relativamente poca trascendencia que se realizan para atender adecuadamente a aquellos alumnos de cualquier etapa educativa que se distancian en cuanto a competencia curricular (desfase curricular) del resto de sus compañeros por sus necesidades (NEAE), por presentar dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo (Orden de 25/7/2008). Esta medida adquiere sentido pleno para completar el horizonte de la atención a la diversidad funcional, de distintos ritmos y estilos de aprendizaje, de distintos puntos de partida y conocimientos previos, de distintos intereses y motivaciones, de distintas capacidades y discapacidades, etc. Este tipo de adaptaciones suelen ser muy heterogéneas, pudiendo ser grupales o individuales, temporales o permanentes, afectar a algún elemento aislado o a un conjunto de ellos, a alguna materia exclusivamente o a varias, requerir evaluación psicopedagógica o no, implementarse en el aula o fuera de ella, por el propio docente de aula o por profesor de apoyo, etc.

En principio, generalmente no existe impedimento para que tal diversidad o tales NEAE sean atendidas en el mismo aula, sin requerir evaluación psicopedagógica, aunque en ocasiones esta evaluación puede aconsejar la necesidad de una ACNS. Se precisan cuando las acciones emprendidas carecen de efectividad y se reclama mayor profundidad en los cambios para respetar las necesidades y posibilidades del alumnado. Éstas se orientan hacia los elementos metodológicos principalmente (métodos, actividades y recursos), y con menor énfasis hacia los contenidos y competencias (modalidad segunda de la tabla 4.5), salvaguardando en la medida de lo posible los criterios de evaluación, los objetivos y aún más las competencias (Orden de 25/7/2008). Los elementos concretos susceptibles de modificaciones constitutivas de adaptaciones no significativas son, en orden:

- — Adaptaciones en la temporalización, ajustadas al ritmo de trabajo y aprendizaje, y en los espacios, para atender a tales ritmos, procurando que en ningún caso se produzca discriminación. Cualquiera de las medidas que siguen puede conllevar este tipo de adaptaciones espacio-temporales.
- — Adaptaciones en las actividades: de comprensión, refuerzo, síntesis, repaso, estudio, memorización, aplicación, ampliación e investigación. Han de quedar previamente diseñadas y recogidas en la planificación, para implementarlas en el momento en que se requieran.
- — Adaptaciones en la metodología, en función de los agrupamientos requeridos, como métodos motivadores, activos, participativos, contextualizados, cooperativos, por proyectos, centros de interés, estudio de casos, basados en problemas, portafolios, etc., empleando incluso nuevos métodos didácticos para los alumnos que los precisan o para todos.

— Adaptaciones en los recursos: docentes, profesionales, materiales, técnicos, didácticos, adaptados y reales, e incluso elaboración de recursos específicos, adecuados a sus posibilidades, de los que no siempre se disponen en el mercado.
— Adaptaciones de poca relevancia y trascendencia en lo referente a la evaluación o a algunos criterios de la misma, entendidos éstos como estándares de aprendizaje que el alumno ha de alcanzar, por lo que se ha de partir de su nivel inicial y su capacidad general.
— Adaptaciones en la organización y secuencia de contenidos, priorizando, secuenciando, fragmentando e incluso añadiendo alguno/s. No sucede así con los objetivos, que se pueden modificar de forma muy liviana, y menos aún las competencias clave.

Este tipo de adaptaciones se realizan a propuesta del equipo docente del curso (a diferencia de las siguientes, que serán recomendadas por el orientador de referencia del centro, tras la evaluación psicopedagógica) y se diseñan también por el equipo docente, coordinados por el tutor del mismo y asesorados por el EOE. Ahora bien, en caso de que sólo se precise en un área determinada, será el profesor de la misma el responsable de su diseño e implementación, con el asesoramiento del equipo de orientación correspondiente.

3.2.2.2. Adaptaciones curriculares significativas (ACS)

Cuando las anteriores siguen resultando insuficientes, generalmente al tratarse de alumnos con NEE con un desfase curricular bastante notable o necesidades evidentes, y así lo recomienda el orientador tras su evaluación, se procede a la elaboración de ACS. En este caso, el distanciamiento con respecto al currículo ordinario que siguen el resto de los compañeros de su edad es importante, y de ahí su denominación (modalidades tercera, cuarta y quinta de la tabla 4.5 anterior). Son realizadas de manera individual para alumnos concretos de aulas ordinarias o de apoyo de Primaria y Secundaria que presentan discapacidad y trastornos, generalmente, por lo que se precisa ineludiblemente una evaluación psicopedagógica para identificar exhaustivamente esas NEE. También requiere su diseño y aprobación a través de la elaboración del Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), antes de su implementación.

Su realización es responsabilidad del profesor tutor, salvo en la comunidad andaluza (Sandoval, Simón y Echeita, 2012), donde es asumida por el maestro especialista en PT (Orden de 25/7/2008 y Orden de 20/8/2010, ya citadas), y su puesta en práctica se llevará a cabo en el aula de referencia del alumno de acuerdo con su edad o parcialmente en aulas de apoyo, con un número máximo de horas en ellas, o permanentemente en aulas específicas o centros específicos. Luego su implementación corresponde al profesor del área o áreas que se adaptan o al profesor de EE, o a ambos en colaboración.

Por último, no en importancia sino como consecuencia de lo anterior y también a diferencia de las anteriores modalidades, en esta ocasión se modifica cualquiera de

los elementos del currículo, aunque siguiendo una secuencia de prevalencia como la que se presenta seguidamente:

— Adaptaciones importantes en la metodología: personalizando las enseñanzas y estilos de las mismas, rediseñando las actividades más fragmentadas y simples, recurriendo a métodos específicos para discapacidades concretas, y adaptando o elaborando nuevos recursos muy manipulativos y estimulantes.
— Adaptaciones de la evaluación, no sólo en sus criterios y modalidades, sino en su propia naturaleza, temporalización e instrumentos, para ajustarla ineludiblemente a las posibilidades del alumnado con NEE, de tal suerte que para que todo el trabajo anterior de adecuación no se vea truncado por la discriminación que pudiera suponer su evaluación.
— Adaptaciones de contenidos y objetivos, alterando unos por otros, añadiendo algunos necesarios o eliminando otros imposibles, pese a su trascendencia. Se considera ésta la mayor variación curricular. Por ello se contempla en último lugar, aunque en ocasiones resulta tan extrema como necesaria, incluso pudiendo afectar a las competencias clave a las que se intenta salvaguardar, consideradas como elemento «clave» de la actual configuración curricular, por cuanto éstas se vinculan directamente con los objetivos de etapa, los contenidos y los criterios de evaluación (Orden ECD/65/2015)[17].

3.2.2.3. Adaptaciones curriculares individuales (ACI)

Cuando el alumno que demanda una adecuación curricular se encuentra cursando la formación básica obligatoria en modalidad de aula específica de EE o centro específico de EE se le realiza una ACI. Su especificidad y diferencia con respecto a la anterior, con la que comparte la mayoría de los rasgos, es que las ACI parten de programaciones curriculares ya adaptadas previamente: programación de las aulas específicas de EE en los centros ordinarios y del proyecto curricular de los centros específicos de EE, ambos regulados por una normativa específica (Orden 19/9/2002)[18].

Serán realizadas por el profesorado tutor de esas modalidades, es decir, por maestros de PT y, como indica su nombre, con carácter exclusivamente individual, puesto que obliga a ser realizadas tras una evaluación psicopedagógica previa.

3.2.3. Adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades (ACAI)

Dada la ausencia o deficiencia de atención prestada tradicionalmente a los alumnos con sobredotación, se han resaltado adaptaciones propias para este alumnado, reguladas por el Real Decreto 943/2003[19]. Se trata de adaptaciones curriculares, principalmente significativas, incorporadas en las distintas comunidades autónomas, por ejemplo en la andaluza a través de la Orden de 25/7/2008, específicas para alumnado con altas capacidades, con motivo de potenciar sus talentos y sus habilidades especiales. Al ser individuales, requieren de una evaluación

psicopedagógica previa. Son responsabilidad de los profesores de las áreas para las que se realiza, que cuentan con el asesoramiento del EOE.

Con carácter general, consisten en medidas curriculares de dos tipos (Sánchez, 2013): enriquecimiento y/o ampliación del currículo ordinario, que se materializan de la siguiente manera (MEC, 2004):

— Implicaciones potenciales en la temporalización, para evitar ralentización de su trabajo, merma de su esfuerzo y, por ende, desmotivación y hastío.
— Programas de enriquecimiento o aceleración extracurricular para el desarrollo cognitivo y de habilidades concretas (Reyzábal, 2007). Parten de la implementación de programas específicos y la formación en los centros educativos de los equipos docentes implicados en la atención de este alumnado.
— Enriquecimiento curricular en forma de modificaciones en las programaciones en sentido horizontal, es decir, sin avanzar en objetivos y contenidos de niveles superiores, en las áreas y materias en las que los alumnos muestren mejores actitudes y mayores aptitudes.
— Ampliación de las actividades, contenidos y objetivos, en ese orden y de acuerdo con la demanda del alumno, en sentido vertical, es decir, acudiendo a los de niveles educativos superiores, si el caso lo requiere.

Adicionalmente, con carácter excepcional, se contempla en caso necesario, tanto en el Real Decreto 943/2003 como en la Orden 25/7/2008, la flexibilización del período y estancia de su desarrollo escolar (período de escolarización). Se trata de una medida excepcional, puesto que sólo es de recibo su aplicación cuando las anteriores resulten insuficientes, dado que, al igual que en el caso de la promoción automática para alumnos que no progresan al mismo ritmo que el resto, se pretende que el alumno que lo hace más rápido permanezca lo más posible en su grupo de referencia, aun con la atención específica. En connivencia con los padres o tutores del alumno, se puede proceder a la aceleración de su permanencia en cursos y etapas y el paso a las siguientes con carácter general hasta tres cursos en las enseñanzas básicas y uno más en las postobligatorias (Real Decreto 943/2003), que pueden variar en su aplicación en las distintas comunidades autónomas. Por ejemplo, en la Orden 25/7/2008 se recogen las siguientes pautas:

— Anticipación en un año de la escolarización en el primer curso de la Educación Primaria.
— Reducción de un año de permanencia en la Educación Primaria.
— Reducción de un año de permanencia en la Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.4. Programas educativos (PE)

La contemplación de esta medida de tipo curricular en las Instrucciones de 22/6/2015 se justifica por la necesidad presentada por cierto alumnado de una atención específica en forma de estimulación basada en programas, que les permita el

desarrollo de los procesos implicados en el aprendizaje: habilidades instrumentales básicas (atención, percepción y memoria) y otras fundamentales (cognición y metacognición, lenguaje y comunicación, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales y de vida diaria, autocontrol y gestión de emociones, autoconcepto y autoestima, etc.). La finalidad pedagógica adicional del impulso anterior consiste en la aportación de las anteriores a la adquisición y desarrollo de las competencias clave.

Existe un abanico ingente de programas estandarizados apropiados para el desarrollo de cada una de las habilidades anteriores y algunas más (Gallego y Rodríguez, 2012), para cada una de las etapas. Éstos pueden ser utilizados directamente, aunque se recomienda su personalización para cada alumno en cuestión, incluso la elaboración propia de algunas actividades específicas y, en su caso, del programa específico. Por su carácter específico e individualizado, serán realizados e impartidos por el profesorado especialista en EE (PT o AL) y pensados para cualquier alumno de cualquier etapa educativa.

4. MODELOS Y SERVICIOS DE APOYO AL CENTRO EDUCATIVO

Acometer tareas tan arduas como las anteriores exige del concurso de diversos profesionales que materializan los diversos mecanismos de asesoramiento y apoyo al centro escolar y su comunidad. En efecto, de acuerdo con el destinatario se pueden diferenciar los siguientes apoyos, adoptando el orden de más frecuente y menos aconsejable a menos frecuente y más recomendado:

a) Apoyo al alumnado, tanto para la detección de las dificultades de aprendizaje y su formulación como NEAE como para su intervención directa, en su caso; sin embargo, este apoyo tradicional ha de ir complementándose o dando paso a la intervención indirecta a través del propio docente (frente al experto) y en la propia aula (frente al aula de apoyo).

b) Apoyo al aula y al profesorado del aula, para el diseño de la intervención adecuada mediante las medidas pertinentes y la formación precisa para llevarlas a cabo en el aula, como se ha indicado, aun con la ayuda de otros maestros y especialistas dentro de la misma, aunque ello ha de ir dando paso al apoyo en el propio centro.

c) Apoyo al centro, en la imprescindible concreción curricular y su materialización a través de los distintos documentos curriculares, así como otros documentos institucionales. También para detectar problemas y necesidades formativas del profesorado y de la propia institución, para que ambos, lejos de ser barreras para la atención a la diversidad, sean aliados.

d) Apoyo al contexto, a la comunidad escolar en general, a los servicios de la zona, y muy especialmente a la familia, por su importancia reconocida en la identificación exhaustiva y respuesta global a las NEAE del alumnado. Muchas de éstas pueden quedar resueltas en dichos ámbitos sin necesidad de

postergarlas al escolar.

Para entender la pertinencia y supremacía de los apoyos anteriores se requiere acudir a los modelos de apoyo, es decir, las formas que existen para proporcionarlos. Así, Parrilla (1996) identificó cuatro modelos básicos que vertebra en torno a dos ejes nucleares: estar centrado en el alumno o en la escuela, por un lado, y, por otro, tratarse de una actuación de forma individual como experto o en colaboración. De su intersección surgen las cuatro posibilidades que presenta la figura 4.1, que se describen seguidamente:

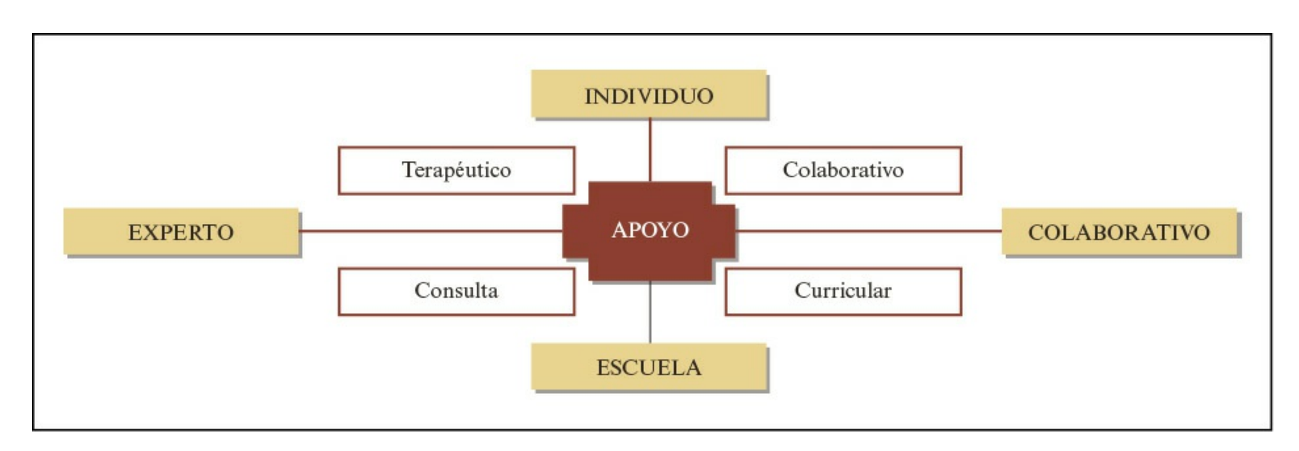


Figura 4.1.—Distintos modelos de apoyo (Parrilla, 1996).

— Apoyo terapéutico: centrado en los déficits atribuidos al alumno y desarrollado por un experto, que proporciona ayuda individual al alumno sin considerar las variables externas a éste. Es el apoyo tradicionalmente más utilizado. Se ha achacado a este apoyo el hecho de no tener continuidad la intervención fuera del ámbito específico experto en que se desarrolla, con su consecuencia negativa en la efectividad de la misma.
— Apoyo de consulta *(consulting):* es un sistema de apoyo al centro, pero de carácter especializado, es decir, los apoyos continúan apareciendo como técnicos, aunque las demandas vayan más allá de un alumno concreto para preocuparse por cuestiones o necesidades relacionadas con la metodología, evaluación, etc. La principal crítica de este modelo es la falta de autonomía de la escuela para solventar sus problemas, ante su interés por requerir la actuación de algún experto.
— Apoyo colaborativo individual: centrado en el alumnado con NEAE y desarrollado por los servicios de apoyo, quienes actúan de forma colaborativa con el resto de los profesores. El foco de atención sigue siendo el alumno, aunque la intervención no provenga exclusivamente del profesor de apoyo, sino de la actuación colaborativa de todos los implicados. La mayor crítica de este modelo de apoyo interno es su visión individualista del problema, ya que no supone cambio global en el funcionamiento de la escuela.
— Apoyo curricular: consiste en un apoyo al centro desde el grupo de colaboradores. El foco de atención es la escuela considerada globalmente. La

colaboración no persigue ningún tipo de intervención individual, sino que se preocupa por la resolución de problemas institucionales, grupales, de aula o individuales.

Por las críticas vertidas a algunos apoyos (terapéutico y de consulta), por el distanciamiento del alumnado respecto de su profesor, grupo y aula, así como por la hiperdependencia del experto externo y su carácter individual y no institucional (no mejora la institucional para futuros casos), y por los apoyos recibidos a los otros (colaborativo y escolar), se ha optado por el modelo colaborativo, en el que todos aúnan su competencia para la toma de decisiones compartida, sin jerarquías ni recetas milagro, sino con propuestas cooperativas en las que todos participan de la resolución del problema, del que todos se han responsabilizado, por encima de su aparente competencia. Este modelo adquiere multitud de opciones diversas, extremas entre ellas (cfr. figura 4.2).

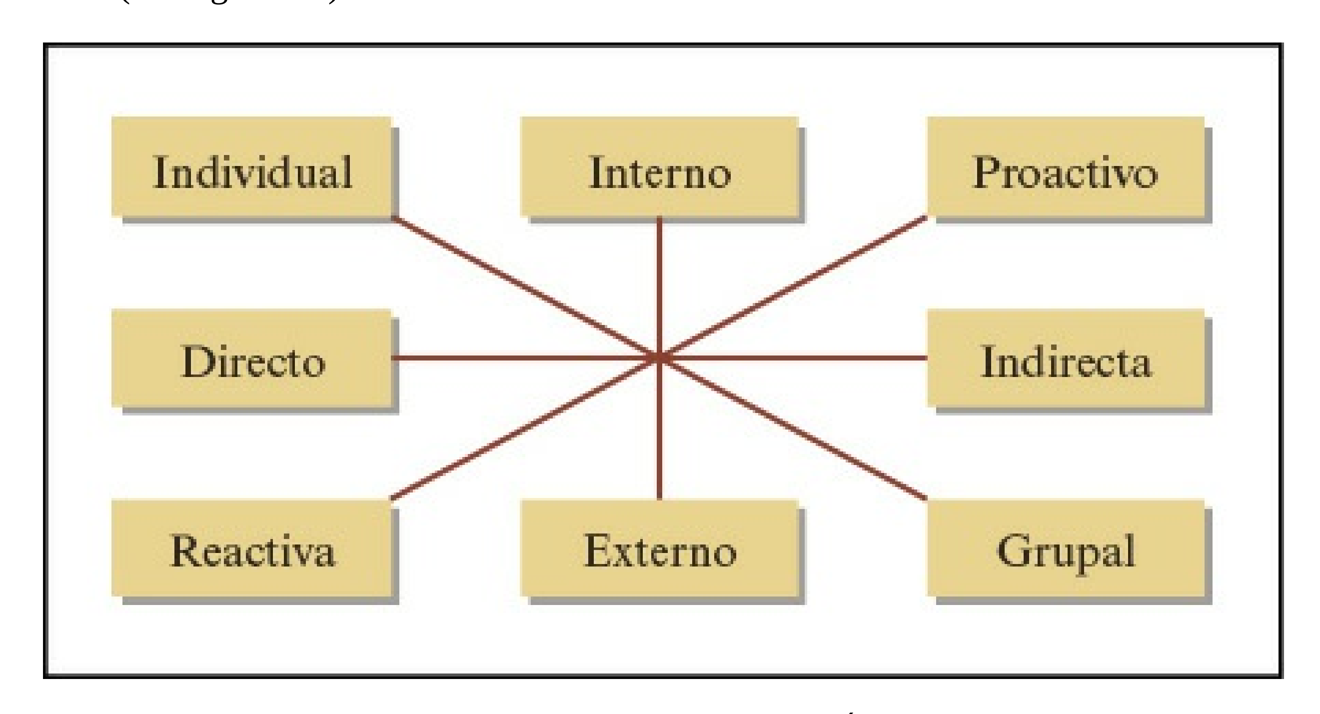


Figura 4.2.—Opciones duales del asesoramiento colaborativo (Álvarez y Bisquerra, 2012: 85).

4.1. Servicios de apoyo y orientación educativa

Los apoyos que pueden recibir el discente y el docente en su aula, aunque también el propio centro y su contexto, se pueden dividir en internos y externos al centro. Entre los primeros destacan las siguientes figuras y responsabilidades con respecto a la atención a la diversidad:

— Profesorado tutor del grupo de alumnos, que ha de velar por el correcto funcionamiento de todos los elementos del acto didáctico que se produce en cualquier clase y materia de los alumnos a los que tutoriza, tanto en la suya propia como cuando realiza sus tareas de aprendizaje con maestros especialistas, siendo responsable de contactar con los servicios e instituciones

necesarias para prevenir o paliar cualquier dificultad o necesidad. Dirige sus funciones al ámbito del alumnado (al que facilita la integración y desarrollo), al profesorado (al que impulsa y coordina en su labor) y a las familias (a las que informa e implica convenientemente).

— Profesorado de apoyo a la integración, de Educación Especial o de Pedagogía Terapéutica (PT), que surge a partir del Real Decreto 334/1985[20], para prestar apoyo al alumnado (en la detección de NEAE y su intervención, preferentemente en su aula de referencia mediante las adaptaciones curriculares), al profesorado (para el diseño e implementación de medidas de atención a la diversidad) y al centro (detección de necesidades formativas del profesorado y elaboración de documentos institucionales, especialmente los relacionados con la atención a la diversidad). Se requiere para alumnado que, de acuerdo con sus NEE, demande ACS y/o PE de cualquier etapa educativa.

— Profesorado de audición y lenguaje (AL), que asume las funciones de apoyo anteriores, pero más referidas a las necesidades de apoyo derivadas de dificultades auditivas o, en todo caso, a necesidades de tipo lingüístico (lenguaje oral y escrito) y comunicativas. Su labor se hace imprescindible en los centros educativos de integración preferente para alumnos con discapacidad auditiva (moderada, severa, profunda o con implante coclear) o con discapacidad intelectual (que muestren afectada la dimensión comunicativo-lingüística), aunque igualmente puede requerirse para otros centros y otros alumnos con NEE derivadas de trastornos de la comunicación (afasia, TEL, disglosia, disartria e incluso casos graves de disfemia), trastornos graves del desarrollo (de lenguaje o retraso evolutivo grave o profundo), TEA, otros trastornos mentales (mutismo electivo, trastorno disociativo, etc.) o enfermedades raras. Es decir, para aquellos alumnos que precisen de un PE de estimulación lingüística o de reeducación del lenguaje y la comunicación, debido a sus problemas de lenguaje y comunicación.

— Profesorado especialista en AL con Lengua de Signos (AL-LS). En este caso sí resulta específico para discentes con discapacidad auditiva, cuya función se orienta básicamente en el desarrollo de la comunicación, bien a través del lenguaje oral, bien a través de lengua de signos (LS), bien a través de combinaciones oral y gestual (labiofacial) u oral y signos (bimodal y palabra complementada), bien a través de ambos (bilingüismo). Puede actuar desde la etapa de Infantil hasta Secundaria, como los anteriores, pudiendo realizar actuaciones de apoyo a las áreas curriculares, a través de la LS.

— Profesorado del equipo específico de atención al alumnado con discapacidad visual, bajo el acuerdo que las administraciones correspondientes tienen con la ONCE, para el tratamiento educativo pertinente para alumnado principalmente con ceguera (agudeza inferior a 1/10) o, excepcionalmente, con baja visión (agudeza visual de 3/10 a 1/10).

— Profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva, que actúa principalmente en ESO, reforzando y apoyando el proceso de enseñanza

y aprendizaje de estos alumnos en las materias que lo precisen, desde el refuerzo educativo hasta las AC y PE.

— Profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad motora, con funciones idénticas al anterior, pero para este colectivo de discentes.
— Profesorado con experiencia en altas capacidades intelectuales, que de forma itinerante asesora e implementa programas de enriquecimiento a alumnos con talentos simples, compuestos o sobredotados.
— Profesorado de apoyo a la compensación educativa de alumnado con deprivación sociocultural.
— Profesorado de ATAL, para compensar las desigualdades de tipo lingüístico y atender a las NEAE del alumnado inmigrante.
— Otro personal no docente, pero sin duda necesario para trabajar con ciertos alumnos:

- Por ejemplo, el profesional técnico en interpretación de Lengua de Signos (ILSE), encargado de la traslación de la información oral a la Lengua de Signos Española (LSE) para que el alumnado escolarizado en ESO que emplea exclusivamente este sistema no se vea privado del *input* auditivo, principalmente lingüístico, en el que se basa la mayoría de los aprendizajes escolares. Se requiere informe previo del EOEE correspondiente.
- Igualmente necesario para alumnos con movilidad reducida y dependientes resulta la figura del profesional técnico en integración social o monitor de EE, que cumple funciones básicas para la integración del alumno en su aula y grupo (ayudas asistenciales en desplazamiento, aseo personal, alimentación, control de esfínteres, uso de WC o supervisión especializada).

Por otro lado, gozan de una relevancia fuera de toda duda los Servicios de Orientación Educativa, que se componen de dos equipos:

— Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEP), en Andalucía Equipos de Orientación Educativa (EOE), encargados por normativa (Orden de 9/12/1992[21] y Decreto 213/1995[22]) de la evaluación y atención a las NEAE y de la compensación educativa, en el marco de uno de sus cuatro ámbitos de intervención, precisamente denominado «ámbito de atención a la diversidad», cuyas funciones específicas aparecen reflejadas en el Decreto anterior. Se trata de un equipo multidisciplinar, compuesto por orientadores (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), maestros de compensación educativa, logopedas, trabajadores sociales, fisioterapeutas, médicos, etc., que trabajan de manera itinerante en los centros de su zona de referencia, siendo el orientador la figura más visible para estos centros, dado que se traslada semanalmente una o varias veces para acometer sus funciones propias de evaluación e intervención psicopedagógicas (como se describía en el capítulo tercero). En los centros de Secundaria, la labor de estos equipos es, en parte, asumida por los Departamentos de Orientación (DO) (Resolución de 29/4/1996)[23],

constituyendo una infraestructura propia del centro, justificada por la mayor necesidad de orientación vocacional y académica del alumnado.

— Equipos de Orientación Educativa Especializados (EOEE), que complementan la labor de los anteriores cuando su punto de análisis es una discapacidad o trastorno concretos, es decir, cuando se trata de evaluar e intervenir a alumnos con NEE, estando regulados por la misma normativa anterior (Orden de 9/12/1992), concretados por comunidades autónomas (Instrucciones de 28/6/2007)[24]. Su finalidad global es la atención específica al alumnado con discapacidades concretas; de hecho, también adquieren tal denominación: «Equipo de atención educativa al alumnado con discapacidad visual (o auditiva)» (Angulo et al., 2010). Están compuestos por orientadores y maestros especialistas pertenecientes a la administración educativa correspondiente, destinados allí para colaborar, asesorando al equipo docente del centro sobre dimensiones específicas propias de la enseñanza específica de estos alumnos, de acuerdo con su discapacidad, así como para realizar otras funciones más específicas aún (por ejemplo, enseñanza de Braille, de Lengua de Signos o de Sistemas alternativos a la Comunicación —SAAC—). La salvedad en esta ocasión se observa en los EOEE para alumnos con discapacidad visual, en cuya conformación participa la asociación ONCE, que destina recursos no sólo materiales (punzón y regleta, máquina Perkins y PC hablado para la lectoescritura del sistema Braille, materiales bajo este sistema Braille, otros en relieve, otros ampliados, etc.), sino también humanos (docentes y no docentes, como instructores técnicos en tiflotecnología, en orientación y movilidad, rehabilitación básica y autonomía, animadores socioculturales y deportivos e insertores laborales), en virtud a un acuerdo firmado con la misma (Rodríguez y Rodríguez, 2015). En definitiva, existen los siguientes equipos específicos especializados en:

- Alumnos con discapacidad visual.
- Alumnos con discapacidad auditiva.
- Alumnos con discapacidad motora.
- Alumnos con trastornos generalizados del desarrollo.
- Alumnos con trastornos de la conducta.
- Alumnos con altas capacidades.
- Atención Temprana: Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT).

— Centros de Recursos Educativos (CRE), que consisten en la conversión de los actuales colegios de EE que aún persisten en la actualidad para poder coadyuvar a la atención del alumnado con NEE, pese a la emergencia de normativas ya obsoletas de ordenación de la EE e integración educativa (Real Decreto 334/1985)[25] y de consolidación de la misma (LOGSE, 1990) que aluden a la necesaria transformación del sistema educativo y de los centros de EE, así como de los alumnos con NEE y la apuesta decidida por la conversión

de centros de EE en CRE (Real Decreto 696/1995)[26], además de acuerdos internacionales sobre educación inclusiva, propulsados por la Conferencia Mundial sobre NEE (Declaración de Salamanca, 1994)[27]. La labor de esta nueva configuración institucional, ya probada de manera experimental en algunos contextos (Carbonell, Capellas, Crehueras, Escudero y Milian, 2007), ha de ser la de proporcionar apoyo al centro ordinario (Educastur, 2011), en forma de personal especializado, recursos adaptados, estrategias específicas, actividades innovadoras, etc., basado en el incalculable bagaje de experiencia acumulado durante sus años de existencia.

— Otros centros de carácter educativo de apoyo al colegio, con cierta implicación en el terreno de la atención a la diversidad, son los Centros de Profesores y Recursos (CPR) (Real Decreto 1693/1995)[28], encargados de proporcionar la formación necesaria al docente y desarrollo profesional, así como el asesoramiento y apoyo en los procesos de innovación y optimización escolares (Domingo, 2001). Cuentan con un conjunto de asesores de distintas especialidades educativas, uno de ellos del campo de la EE, de manera que bien directa o indirectamente han de asumir multitud de funciones relacionadas con la calidad educativa y el cambio institucional, orientadas en gran medida hacia una mejor respuesta educativa a las NEAE del alumnado.

— Por último, otras instituciones no educativas que pueden prestar apoyo al centro docente en el caso de la EE son los servicios de salud mental, de atención primaria, sociales, comunitarios, equipos de tratamiento familiar, federaciones y asociaciones de padres y madres del alumnado con NEAE, o de personas afectadas de una deficiencia, trastorno o discapacidad, etc.

ACTIVIDADES

1. Confeccione un gráfico o mapa conceptual del tema en su conjunto, en el que se vinculen las NEAE, la evaluación psicopedagógica, con su informe correspondiente, y la modalidad de escolarización, con su dictamen correspondiente.
2. Acuda a la obra de Garrido y Santana (2006), referenciada en la bibliografía, y consulte los documentos institucionales de centro (pp. 15-69) y de aula (pp. 71-130). Resalte sus diferencias funcionales.
3. Contemple la tabla 4.5 e ilustre mediante ejemplificaciones sobre las modificaciones curriculares concretas que contiene, con los alumnos concretos para los que se establecen o pueden establecerse.
4. Determine una adaptación de acceso al currículo para un alumno con discapacidad visual, y otra para un alumno con discapacidad auditiva. Ahora intente hacer lo mismo para otro alumnado sin discapacidad.
5. Justifique la necesidad de una ACNS para un alumno determinado y describe perfiladamente en qué consistiría la misma.
6. Repita lo anterior, pero con una ACS, también para un alumno con altas

capacidades.

7. Dialogue con algún docente de Infantil o Primaria sobre cada una de las medidas organizativas de atención a la diversidad: oportunidad y necesidad, viabilidad y dificultad, eficiencia y eficacia, etc. Grabe el debate y practique un análisis de contenido para establecer conclusiones.
8. Repita lo anterior con las medidas curriculares ordinarias de atención a la diversidad y, complementariamente, con las medidas curriculares extraordinarias.
9. Contraste las normativas sobre los EOE, los DO y los EOEE, y confeccione una tabla de funciones de los mismos dirigidas al alumnado, al profesorado y a las familias.
10. Entreviste a un orientador de los EOE sobre el asesoramiento que realiza al centro y al docente. Concluya exponiendo lo relevante de ella para la función docente y tutorial.

REFERENCIAS

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: Wolters Kluwer.

Angulo, M.ª C. y otros (2010). Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con NEAE. Sevilla: Junta de Andalucía.

Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). Atención a la diversidad. Teoría y práctica. Madrid: Prentice Hall.

Carbonell, E., Capellas, N., Crehueras, M., Escudero, G. y Milian, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participación. CEE Aspasim-20 anys d'un procés. Àmbits de Psicopedagogia, 21, 37-43.

Castillo, S. y Polanco, L. (2003). Acción tutorial en los centros educativos, formación y práctica. Madrid: UNED.

Domingo, J. (2001). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro.

Educastur (2011). Centros de Educación Especial como centros de recursos: una perspectiva inclusiva. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/personales/rubenvf/archivos/documentos/DosierCEEs%20como%20Centro

Fernández, J. M.ª (2014). Medidas ordinarias de carácter curricular y organizativo. En F. Peñafiel, J. A. Torres y J. M.ª Fernández (coords.). Evaluación e intervención didáctica. Madrid: Pirámide.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en EE. Madrid: Pirámide.

Garrido, J. y Santana, R. (2006). Cómo elaborar adaptaciones curriculares: de centro, de aula e individuales. Madrid: CEPE.

GAT (2000). Libro blanco de Atención Temprana. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

GAT (2005). Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

González, A. y Solano, J. M.ª (2015). La función de tutoría. Madrid: Narcea.

Luque, D. J. (2006). Orientación educativa e intervención educativa en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos. Málaga: Aljibe.

MEC (2004). Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados. Madrid: MEC.

Molina, S. (2003). Educación Especial II: Bases didácticas y organizativas. Granada: Arial.

Reyzábal, M.ª V. (2007). Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.

Rodríguez, A. y López, A. M.ª (2015). Aproximación conceptual, legislativa y psicopedagógica a las NEE. En A. Rodríguez (coord.), Un currículo para adaptaciones múltiples (pp. 17-68). Madrid: EOS.

Rodríguez, A. y Rodríguez, L. (2015). NEE derivadas de la discapacidad visual y respuesta educativa. En A. Rodríguez (coord.), Un currículo para adaptaciones múltiples (pp. 69-118). Madrid: EOS.

Rodríguez, L. (2014). Análisis de los espacios arquitectónico-educativos en la Formación Profesional. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Sánchez, A. (2013). Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, diagnóstico e intervención educativa y familiar. Jaén: Formación Alcalá.
Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. Revista de Educación, n.º extraordinario, 117-137. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62
VV.AA. (2010a). Proceso asistencial integrado: Trastornos sensoriales. Sevilla: Junta de Andalucía.
VV.AA. (2010b). Proceso asistencial integrado: Trastornos del desarrollo con discapacidad motora. Sevilla: Junta de Andalucía.
VV.AA. (2010c). Proceso asistencial integrado: Trastornos del desarrollo con discapacidad intelectual. Sevilla: Junta de Andalucía.
VV.AA. (2010d). Proceso asistencial integrado: Trastornos del Espectro Autista. Sevilla: Junta de Andalucía.
VV.AA. (2010e). *Seguimiento del recién nacido de riesgo.* Sevilla: Junta de Andalucía.

NOTAS

1 Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado en los centros educativos (BOJA de 22 de agosto).

2 Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (BOJA de 30 de agosto).

3 Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (*BOE* de 5/1/2008).

4 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Primaria (*BOE* de 1 de marzo).

5 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato (*BOE* de 3/1/2015).

6 Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA de 19 de agosto).

7 Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA de 26 de agosto).

8 Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 13 de marzo).

9 Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria de Andalucía (BOJA de 27 de marzo).

10 Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, en la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en Andalucía (BOJA de 21/1/2013).

11 Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Infantil y Primaria (BOJA de 17 de diciembre).

12 Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los institutos de Educación Secundaria (BOJA de 8 de septiembre).

13 Acuerdo de 1 de agosto de 2014, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el programa de refuerzo y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía (BOJA de 7 de agosto).

14 Instrucciones de 29 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece la ordenación y funcionamiento de los programas de refuerzo, orientación y apoyo en los centros públicos de Andalucía: PROA Andalucía.

15 Real Decreto 17/2014 de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, se aprueban catorce

títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE* de 5 de marzo).

16 Orden de 18 de junio de 2003, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones para programas de AT a menores con trastornos en el desarrollo o con riesgo de padecerlo (BOJA de 9 de julio).

17 Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los conocimientos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la ESO y el Bachillerato (*BOE* de 29 de enero).

18 Orden 19/9/2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de Centros específicos de EE y de la programación de las aulas específicas de EE en centros ordinarios (BOJA de 19 de septiembre).

19 Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente (*BOE* de 31 de julio).

20 Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la EE (*BOE* de 16 de marzo).

21 Orden de 9/12/1992, por la que se regulan la estructura y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (*BOE* de 18 de diciembre).

22 Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa (BOJA de 29 de noviembre).

23 Resolución de 29/4/1996, de la Dirección General de Centros escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria (*BOE* de 31 de mayo).

24 Instrucciones de 28/6/2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por las que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los EOEE.

25 Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la EE (*BOE* de 16 de marzo).

26 Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de los alumnos con NEE (*BOE* de 2 de junio).

27 UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre NEE. Salamanca.

28 Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (*BOE* de 9 de diciembre).

5
La formación de los profesionales en la escuela inclusiva

Poderosas razones han coadyuvado en los últimos años a repensar la formación de los docentes para responder a las nuevas exigencias que el devenir socio-histórico impone. De una parte la denominada *Sociedad del Conocimiento,* que demanda una formación integral centrada en el crecimiento personal y en el desarrollo humano para atender a los requerimientos de la comunidad por medio de un currículo flexible, polivalente y pertinente, que integre el saber, el saber hacer y el saber ser (Torres et al., 2014); de otra, nuestra participación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha comportado la renovación completa de los estudios universitarios en España, impulsando importantes cambios a nivel legislativo, administrativo y pedagógico, para armonizar los títulos universitarios entre los países miembros; por último —no en importancia—, la defensa de una educación inclusiva como derecho inalienable de todos los alumnos, que ha ido variando el papel de los docentes. Éstas y otras razones han hecho que la formación del profesorado (inicial y permanente) concite una vez más la reflexión y el debate, al ser percibida como un proceso que afecta tanto a los profesores en ejercicio como a aquellos que están en proceso de formación, cuya participación en el hecho educativo se complica y amplía. De este modo, el desafío de la Educación Superior será formar profesionales con capacidad para promover nuevas actitudes ante la diversidad, e implicarse en la formación continua de aquellos profesores que trabajan en la enseñanza regular y en la EE para incentivar el vínculo entre ellos.

Desde esta perspectiva, en las siguientes páginas se analiza el ejercicio docente como una profesión ubicada en el contexto del aprendizaje permanente, de carácter dinámico y, por tanto, susceptible de enriquecimiento y cualificación personal y profesional, y con un marcado perfil colaborativo, es decir, requerida de cooperación entre los distintos agentes e instituciones. No en vano, los resultados del alumnado dependen en buena medida de la calidad de su profesorado, o, lo que es lo mismo, y tal y como reza en el estudio realizado por la consultora McKinsey & Company, que ha gozado de una gran difusión: «la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado» (Barber y Mourshed, 2007).

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Desde que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París (UNESCO, 1998), apostase por una educación en competencias para superar el mero dominio de las disciplinas y promover un conocimiento práctico, el trabajo en equipo y la capacidad de análisis en contextos multiculturales, inundados por el auge de nuevos productos científicos y tecnológicos, numerosos trabajos han puesto de relieve la importancia de que el profesor adquiera en su período de formación inicial una amplia serie de competencias profesionales.

En efecto, la universidad española, al igual que el resto de las universidades europeas, asume, durante el proceso de formación inicial de los futuros docentes —destinado a su preparación profesional—, un nuevo modelo pedagógico que se focaliza en el desarrollo de dos conjuntos de competencias (Gisbert, Cela e Isus, 2010): 1) las competencias específicas de cada titulación, consideradas imprescindibles para desarrollar una profesión determinada; 2) las competencias transversales a todas las titulaciones, que se consideran transferibles a diferentes entornos laborales. El objetivo último es forjar un profesional con una amplia formación cultural, reflexivo, crítico e investigador, comprometido con la justicia social y con la mejora educativa, con sólidos conocimientos pedagógicos y suficientes habilidades tecnológicas, que le permitan diseñar, desarrollar y evaluar proyectos y atender necesidades en contextos socioeducativos diversos y cambiantes.

Es evidente que el profesorado es un elemento clave de la calidad educativa, aunque las nuevas competencias que se le demandan y la misma complejidad del hecho educativo dificulten establecer cuál sería el perfil del profesor actual, dificultad que se acrecienta cuando se asume que una de las funciones básicas de todo profesor es responder a la diversidad de su alumnado, lo cual exige identificar las principales competencias que debe poseer el profesor del siglo XXI para facilitar los procesos educativos y reflexionar acerca de los programas orientados hacia la formación inicial del profesorado en EE.

1.1. Competencias básicas del maestro en el siglo XXI

La sociedad actual demanda un profesorado renovado, comprometido con la alteridad, y con suficiente formación para modificar las condiciones de aprendizaje de su alumnado como consecuencia de sus necesidades educativas, de la complejidad y evolución de los mismos conocimientos, y con capacidad para enfrentarse a numerosos desafíos durante su vida profesional. Las funciones del profesor en la sociedad del conocimiento no sólo se redefinen, sino que se diversifican y amplían, por lo que a la educación superior se le plantea el desafío de formar a los futuros docentes en competencias adaptativas que les permitan fundamentar sus prácticas y responder de forma creativa e innovadora a las nuevas demandas de una sociedad y una escuela que cambian de manera vertiginosa.

En efecto, el Real Decreto 1393/2007[1] establece que los planes de estudios para la obtención de un título deberán estar orientados hacia la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en

contenidos y horas lectivas, y poniendo el énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Las competencias remiten a tópicos que de una u otra forma responden a las nuevas necesidades formativas que emanan de las transformaciones que experimentan las sociedades contemporáneas. Ello exige atender situaciones y problemas reales con el fin de poder adquirir competencias, desarrollar conocimientos y forjar una identidad profesional.

***a*) Competencia curricular**

Durante su formación inicial, los futuros docentes deberán conocer el currículo escolar prescrito por la Administración educativa para su nivel educativo y ser capaces de articular en un proyecto pedagógico coherente los objetivos, competencias, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para responder a los intereses y necesidades del alumnado de su etapa/nivel educativo. En este sentido, planificar/programar es una competencia básica de los profesores que demanda colaboración y exige responsabilidad y compromiso. Hoy no se sustenta la idea de profesor como mero ejecutor de programas o planes descontextualizados, elaborados por un personal técnico; antes bien, ha de contemplarse como un profesional que desempeña un papel activo en el diseño de situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva integradora, se acrecienta el perfil del profesor como un profesional cuyo trabajo adquiere mayor sentido si se realiza en colaboración con otros profesionales y demás agentes educativos, y se subraya que las actuaciones individuales pueden constituir uno de los principales obstáculos para atender la diversidad. La planificación y desarrollo de la enseñanza, subraya Rosales (2013: 75), «exige al maestro programar, intervenir y evaluar, y para ello elegir métodos y técnicas, temporalizar las actividades, utilizar los recursos didácticos más adecuados, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su propia actuación... Y todo ello mediante una estrecha combinación del trabajo individual y de colaboración en equipo con sus compañeros y especialistas». La colaboración vincula a personas que comparten intereses comunes y propicia la reflexión sobre cuestiones básicas para mejorar la calidad educativa. El trabajo cooperativo promueve la toma de decisiones consensuada y el desarrollo de algunas competencias básicas como las comunicativas, además de ofrecer mayores oportunidades para el aprendizaje. Cuando los estudiantes trabajan de forma colaborativa en su formación, desarrollan capacidades superiores en el proceso de enseñanza (Rigelman y Ruben, 2012). Durante su proceso formativo, sostiene Korthagen (2010), los futuros docentes han de ser ayudados para interiorizar formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo para que puedan contribuir a que las escuelas se conviertan en auténticas comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad.

***b*) Competencia didáctica**

Aunque nadie puede enseñar lo que desconoce, a veces puede resultar difícil

enseñar lo que se sabe. Resulta indispensable que los profesores posean habilidades para seleccionar estrategias conocidas y crear otras que promuevan intencionadamente los aprendizajes del alumnado. La gestión de los ambientes de aprendizaje es, en este sentido, una función básica del profesor, de cuyas prácticas pedagógicas y actitudes dependen el clima del aula y los resultados que obtienen los estudiantes. Es necesario que el profesorado conozca no ya a sus alumnos y los contenidos educativos, sino que posea dominio suficiente de los métodos de enseñanza y perciba la enseñanza como una actividad orientada al desarrollo humano que otorga al estudiante un papel activo en su aprendizaje. Conocer, seleccionar, manejar, valorar y recrear estrategias de intervención didáctica efectivas son funciones sustantivas del profesor actual. Por ello, los profesores actuales habrán de aunar al conocimiento pedagógico (contenidos de aprendizaje) con el conocimiento didáctico (estrategias de enseñanza), para poder gestionar con éxito los procesos educativos. En este sentido, los postulados de una educación inclusiva en la que interactúan alumnos de diversidad sociocultural evidente reclaman una formación inicial del profesorado en la que se potencien métodos y técnicas de atención a la diversidad (adaptaciones curriculares), así como el manejo de métodos cooperativos (trabajo en equipo) capaces de estimular la intercomunicación personal y la colaboración entre profesionales. Es preciso plantear la enseñanza en base a una organización didáctica sustentada en recursos comunicativos que permitan al alumnado el desarrollo de competencias y conocimientos útiles para desenvolverse en la comunidad a la que pertenece.

***c*) Competencia interactiva (mediacional)**

La tradicional tarea del profesor como transmisor del conocimiento elaborado es hoy insuficiente. Se demanda un profesional con capacidad para motivar al alumnado y facilitar situaciones de aprendizaje. Guiar y orientar el aprendizaje escolar para que al alumnado desarrolle capacidades y competencias de forma autónoma es un mandato clave para el profesor de hoy. Se reconoce que el sujeto es el principal actor en la construcción del conocimiento, y al profesor compete orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del alumno, proporcionándole las ayudas necesarias o mediando entre la actividad del aprendiz y los contenidos de aprendizaje (Mauri, Coll y Colomina, 2005). De esta forma se han redefinido los planes de estudio tradicionales para propiciar un desarrollo competencial de los futuros docentes como diseñadores de proyectos pedagógicos y con autonomía para implementarlos y evaluarlos. Se apuesta por un perfil de profesor que ofrezca oportunidades autónomas de aprendizaje a sus alumnos en contextos y situaciones diferenciadas, que proponga numerosas tareas y plantee múltiples interrogantes, y que facilite la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades a sus alumnos. Quien sistemáticamente da respuesta a las preguntas de sus alumnos olvida que el aprendizaje comienza, no cuando se responde, sino cuando se pregunta. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, se ha de subrayar la definición del rol profesional en términos de asesor y no como terapeuta, aunque no se descarta la atención directa a niños en contextos de

colaboración (Arnáiz, 2003). Los futuros docentes están llamados a saber identificar las necesidades específicas de cada alumno y a poder ofrecerle un amplio abanico de estrategias de enseñanza, que promuevan su autonomía en el aprendizaje y contribuyan al desarrollo de las competencias clave.

d) Competencia investigadora

Entender las tareas del profesor actual, en términos de docencia estrictamente, implica cercenar las posibilidades de mejorar la calidad educativa de una escuela. Cuando el profesorado reflexiona sobre sus prácticas y toma decisiones fundamentadas sobre la potencialidad y limitaciones de aquéllas, está sentando las bases para el cambio y la mejora. Difícilmente se puede mejorar una escuela si no se reflexiona sobre las prácticas que en ella se desarrollan. Cierto que la resistencia a la innovación es una de las características asociadas a la escuela de todos los tiempos, pero no se puede ignorar que la promoción del éxito escolar de los estudiantes depende fundamentalmente de la calidad de las prácticas pedagógicas de los profesores. Recrear actividades que promuevan la reflexión individual y en grupo del alumnado para mejorar su aprendizaje pasa por repensar sobre lo que se hace, cómo se hace y qué beneficios reporta al desarrollo personal y social de cada aprendiz. Evaluar e investigar los efectos de la práctica constituye hoy una necesidad para el profesorado (Day, 2005). Evaluación, investigación e innovación son procesos complementarios, simultáneos en cierta medida y, aunque diferentes, están llamados a fundirse en la realidad de un mismo proceso. Para Rosales (2013), constituyen una serie de conceptos estrechamente relacionados entre sí que hacen referencia a otras tantas competencias que ha de poseer el maestro. Cuando se subraya la importancia de la competencia investigadora en el perfil de los futuros docentes, se pretende rescatar algunas ideas clave en la formación del profesorado: 1) la investigación es una estrategia adecuada para la cualificación del profesorado, y 2) el profesorado puede investigar desde su práctica profesional. Mediante la investigación, el profesorado puede construir su propio conocimiento, a partir de un análisis reflexivo y crítico de su propia práctica y de la de sus colegas. Sólo una formación en y para la investigación, concluye Perrenoud (2010), parece capaz de garantizar no sólo la apropiación de los saberes, sino la formación de un *habitus* científico. A partir de la investigación el profesorado tiene la oportunidad de acercarse a una realidad concreta, interpretarla y comprenderla, de tal manera que puede obtener un conocimiento nuevo que le potenciará su capacidad innovadora.

e) Competencia digital (tecnológica)

Es evidente que las funciones del docente no siempre se desarrollan en contextos presenciales. A veces será necesario desarrollar su actividad en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, más allá de limitaciones físicas o temporales, para dar respuesta a grupos de alumnos cada vez más diversos y heterogéneos. Por ello, la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la formación

docente es hoy un imperativo. El cambio introducido en la universidad, impuesto por la implantación del EEES, ha puesto de manifiesto la necesidad de priorizar un modelo de enseñanza orientada hacia el aprendizaje de los alumnos, en el que adquiere cada vez más importancia la incorporación de la tecnología digital como soporte para facilitar los procesos de motivación y aprendizaje autónomo del alumnado (Marcelo, Yot y Mayor, 2015). Por competencia digital se entiende el «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, estrategias y juicios que se requieren cuando se utiliza las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos, y construir el conocimiento eficaz, eficiente y adecuado de manera crítica, creativa y de forma autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización» (Ferrari, 2012: 30). Las TIC permiten una comunicación más amplia, global, así como compartir experiencias a través de foros, redes sociales, etc., favoreciendo escenarios de aprendizaje colaborativo. Reflexionar sobre sus potencialidades y límites es indispensable para valorar la pertinencia de su uso y su impacto en el aprendizaje. Nadie duda de la valía de las TIC como instrumentos para favorecer el aprendizaje de los alumnos, pero también hay evidencias de que éstas no son la panacea para resolver los problemas de la escuela. Manejar didácticamente las TIC es una exigencia ineludible. Es evidente que poner a los profesores en contacto con las tecnologías no asegura un cambio positivo, siendo necesario que las tecnologías acompañen a estrategias de enseñanza-aprendizaje que no sólo prioricen la adquisición de conocimientos basados en recursos digitales, sino que apoyen un proceso de apropiación de estos conocimientos por parte del alumnado a través de actividades de aprendizaje productivas, experienciales o comunicativas (Marcelo, Yot y Mayor, 2011). Los profesores de hoy necesitan poder desarrollar las destrezas digitales adecuadas y utilizarlas de modo efectivo y adecuado en la enseñanza, para que puedan ayudar a los alumnos a utilizar recursos digitales de manera sensata y segura, y a gestionar mejor los procesos individuales de aprendizaje mediante la actualización de los programas de formación de docentes y la mejora del acceso y del uso de recursos educativos abiertos de calidad (Consejo de la Unión Europea, 2014). El contexto educativo, subraya Wagner (2005), constituye un escenario estratégico clave para compensar las inequidades a partir de una integración de las TIC que contribuya a la reducción de la brecha digital en los grupos sociales desventajados.

f) **Competencia intercultural**

La diversidad es un rasgo de nuestro tiempo, más aun cuando las fronteras culturales, lingüísticas y sociales se diluyen y dejan paso a la coexistencia de razas, clases sociales y religiones muy dispares, tanto en el contexto social como escolar. Sin embargo, en no pocas ocasiones el discurso de la diversidad se desvanece en mera retórica cuando se advierte que el funcionamiento de algunas escuelas sigue presidido por la lógica de la homogeneidad. Esto puede deberse, como denuncian algunos estudios, a que durante la formación inicial del profesorado en España no se

aborda de forma explícita el desarrollo de competencias interculturales para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias (Aguado, 2006). Con frecuencia, muchas de las materias vinculadas a la formación inicial del profesorado en y para la diversidad se sitúan en un escenario de opcionalidad para los estudiantes, apreciándose una cierta disfunción entre la normativa vigente y las necesidades reales de las escuelas y los planes de formación del profesorado. Además, como señalan Aguado, Gil y Mata (2008), la diversidad no se plantea en general desde una perspectiva amplia, sino asociada a situaciones presumiblemente deficitarias y/o dirigida a grupos específicos, y nunca se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación inicial del profesorado, de tal manera que la educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente subyacente en estos programas. La educación inclusiva demanda al profesorado una formación en estrategias que le permitan abordar la diversidad de forma apropiada, con la que poder superar posibles situaciones de exclusión o identificar prácticas inadecuadas que garanticen una educación de calidad, en términos de igualdad de oportunidades. La transformación de las prácticas educativas pasa por asumir la pertinencia de una formación en competencias interculturales y un claro compromiso con la justicia social por parte de los futuros docentes. En cualquier caso, si a la comunidad escolar se le exige hoy más que nunca contribuir a la disminución de inequidades y de los procesos de exclusión, marginalidad y discriminación sutiles, así como a acallar discursos dominantes, en términos de racismo, sexismo, etnia, etc., la formación de los docentes ha de participar en un proceso de deconstrucción orientada a revisar conocimientos y creencias, perspectivas de escuela y educación, del currículo y la evaluación (Krichesky et al., 2011). La mejora de la enseñanza, defienden Santos, Cernadas y Lorenzo (2014), pasa necesaria e inexcusablemente por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento del profesorado, siendo en este sentido indispensable que los docentes adquieran «competencias interculturales», es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural.

g) Competencia social (interpersonal)

Las competencias sociales (o interpersonales) se refieren, según Durán y Durán (2012: 64) a «las habilidades y destrezas para establecer relaciones interpersonales, reconocer las necesidades del otro, tener conductas asertivas, demostrar responsabilidad ante los compromisos, cooperación, habilidad para adaptarse al ritmo del equipo, disponibilidad para aprender, y evidenciar valores éticos y morales ante situaciones reales». En este sentido, la formación universitaria debe proveer a los estudiantes habilidades que les permitan poner el conocimiento adquirido al servicio de las problemáticas sociales, políticas, culturales y éticas que demanda la sociedad. Esto exige despertar en el futuro docente una formación en valores que espolee el desarrollo de una conciencia y responsabilidad cívicas, acorde con los principios democráticos de solidaridad y justicia social, con el fin de generar escenarios

educativos en los que el alumnado pueda interiorizar valores, actitudes y comportamientos en los que se reconozca como ciudadano. Para ello, las instituciones educativas han de poner en marcha acciones formativas integrales que desarrollen en los estudiantes otras competencias, además de las tradicionales académicas y cognitivas, dada su positiva incidencia en el desarrollo, aprendizaje y rendimiento de los alumnos (Díaz, 2014). Comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar son competencias interpersonales que los docentes han de activar con el alumnado y sus familias, así como con los demás profesionales e instituciones socioeducativas, para generar las condiciones que aseguren el acceso, la participación y la permanencia del alumnado más vulnerable en una educación de calidad. Los futuros profesores deben superar el enfoque excesivamente individualizante, en términos metodológicos y de intervención, para apostar por prácticas colaborativas en las que se impliquen los diferentes agentes educativos y sociales. Para Tejada y Ruiz (2013), el carácter ético y social, y la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa, se adquiere de forma más eficaz en conexión directa con los escenarios socioprofesionales (*Prácticum).*

1.2. Dilemas y propuestas para la formación inicial del profesorado en Educación Especial

La formación del profesorado es siempre un tema controvertido, que se vincula con la calidad de la educación. Convenir cuál es la formación más adecuada para futuros docentes que han de desarrollar sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, por imperativo legal, no es una cuestión baladí. Esto exige repensar el perfil del docente para atender a la diversidad y redefinir las funciones del profesor en la actualidad, de acuerdo con los planteamientos de una nueva escuela, en la que el profesorado debe responder eficazmente a un alumnado diverso.

Desde esta perspectiva, los programas de cualificación inicial del profesorado se enfrentan hoy a ineludibles tensiones o dilemas que planean sobre la formación de los futuros docentes para que puedan atender a la diversidad (Reynolds, 1990; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992; Zabalza 1994; Salvador y Gallego, 1999; Torres, 2000; Gallego y Rodríguez, 2012a; 2012b). En efecto, un primer dilema trata de esclarecer si los programas de formación inicial del profesorado para atender a la diversidad han de ser categoriales (centrados en el déficit) o, por el contrario, genéricos (no categoriales). Efectivamente, los programas genéricos obvian en sus contenidos si los futuros profesores van a trabajar con alumnos con discapacidad intelectual o auditiva, por ejemplo. Su objetivo es capacitar al profesorado para intervenir en contextos multiculturales e inclusivos, a partir del conocimiento de estrategias y métodos de enseñanza, evaluación de necesidades y comprensión de los recursos y apoyos de acceso al currículo. Subyace en estos casos la idea de que el tronco básico de la profesionalidad de los docentes deviene de su identidad como educadores y no de una especialidad en particular (Zabalza, 1994).

Los programas categoriales, sin embargo, se desarrollan teniendo en cuenta las

«categorías de alumnos» y permiten obtener una acreditación vinculada al déficit (p. ej., profesor especializado en ciegos, en sordos...). Estos programas son muy cuestionados por distintas razones:

a) Las etiquetas generan expectativas negativas y efectos estigmatizadores.
b) Se crean fronteras y relaciones de dependencia entre los profesionales.
c) Potencian la idea de que la EE posee una metodología especializada, útil para alumnos con déficit.
d) Ignoran que las metodologías utilizadas en el ámbito de la EE pueden ser eficaces en otros contextos.

No obstante, los profesores especialistas son imprescindibles para atender a la diversidad. De ahí la pertinencia de implementar programas de formación específica, habida cuenta de que algunos alumnos tienen dificultades específicas que derivan de su discapacidad (auditiva, visual, motora, cognitiva...). Ocultar esta evidencia no resuelve los problemas. Es más, los métodos utilizados en educación general pueden ser útiles para la EE y viceversa. Por tanto, ambos programas (categoriales *versus* no categoriales) tienen ventajas e inconvenientes, y aunque los programas de formación polivalente (no categoriales) muestran una mayor vinculación con los postulados de una educación inclusiva, la formación especializada es imprescindible cuando se trabaja con alumnos con discapacidades o trastornos.

Un segundo dilema gira en torno a si los programas de formación inicial del profesorado para atender a la diversidad han de ser generalistas o, por el contrario, específicos. Es evidente que los sistemas educativos contemplan la presencia de profesores generalistas y especialistas, para atender a la diversidad, además de otros profesionales a quienes se les asignan funciones específicas y para los que se diseñan, a veces, programas específicos de formación. Si se admite la existencia de necesidades educativas de carácter común a todo el alumnado y necesidades específicas propias de algunos sujetos, se convendrá en la necesidad de que existan profesores generalistas y especialistas. Así se contempla en nuestro sistema educativo, cuando se admite que la existencia de profesionales especialistas (Maestro en Educación Especial, Maestro en Audición y Lenguaje, Licenciado en Psicopedagogía) es una garantía de calidad de la educación. Por ello, esta disyuntiva se puede plantear en estos términos: ¿para atender a la diversidad, basta con una formación específica (especializada) o se necesita una formación generalista previa?

Cierto es que se ha criticado tanto la pluralidad de profesionales para atender la diversidad, por sus actuaciones inconexas, como los programas diferenciados de formación, por promover una visión dicotómica del alumnado (niños ordinarios e integrados) y del profesorado (profesores regulares y especiales) (Sapon-Shevin, 1990). Pero, en nuestro contexto, las propuestas de formación inicial del profesorado de diferentes autores (entre otros, López Melero, 1990; Zabalza, 1994; León, 1999; Arranz, 2003; Vigo, Soriano y Julve, 2010), sensibles a la integración de alumnos diferentes en los centros ordinarios, incluyen de forma más o menos explícita contenidos referidos al ámbito de las NEAE.

Desde esta perspectiva, como se ha indicado en otro lugar (Gallego y Rodríguez, 2012b), puede adelantarse que los programas formativos deben capacitar a los profesores para desarrollar sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, desplegando actitudes de reflexión sobre sus prácticas para contribuir a la mejora y desarrollo de la institución escolar y del suyo propio, lo que aconseja redefinir el papel del profesor en un nuevo marco profesionalizador. Parece pues evidente que la atención de niños con necesidades específicas requiere una formación especializada o, lo que es lo mismo, que los profesores generalistas necesitan algún tipo de formación específica para atender al alumnado con NEAE. El problema está en determinar cuál es el tipo de formación más idónea, lo que nos lleva a repensar la formación inicial del profesorado generalista y a reflexionar sobre la calidad de su formación.

En consecuencia, desde una perspectiva integradora, la formación inicial del profesorado debe atender a los nuevos retos que el actual modelo educativo plantea, e incorporar los cambios necesarios para que los profesores puedan atender a la diversidad sin dificultades añadidas. Debe entenderse que la formación básica y la especializada no están reñidas entre sí (López Melero, 1990) y que se puede implementar una formación inicial generalista con la inclusión de tópicos básicos sobre EE, para proporcionar después una formación específica que permita al profesorado atender a los alumnos con alguna discapacidad, desde un punto de vista científico y metodológico y no meramente asistencial (Esteve, 2004). En la actualidad, poseer una formación básica en EE es una condición *sine qua non* para cualquier profesional de la educación. La búsqueda permanente de unos programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más necesitados es una excelente manera de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad. De ahí que nuestra propuesta formativa se articule modularmente en torno a diferentes núcleos temáticos (cfr. tabla 5.1), los cuales pretenden cubrir los conocimientos y habilidades que subyacen al desarrollo de modelos y prácticas educativas que promueven la inclusión y la calidad.

TABLA 5.1
Propuesta para la formación inicial del profesorado

Formación modular	Bloques temáticos
Actitudinal y ética	— Sensibilización (desarrollo de actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos) y formación ética (desarrollo de valores éticos en el contexto de una formación ciudadana). — Conocimientos generales sobre EE. — Posibilidades y límites del alumnado. — Variables que afectan al desarrollo y progreso educativo. — Experiencias integradoras. — Experiencias educacionales y profesionales éticas de convivencia ciudadana.
Legislativa	— Situación de la EE en el sistema educativo. — Disposiciones legales sobre EE. — Solicitud de ayudas y apoyo al centro.

Inclusión	— Filosofía de la integración escolar. — Principios que sustentan la atención a la diversidad. — Movimiento de la integración escolar. — Movimiento de la escuela inclusiva. — Prevención y compensación de desigualdades.
Didáctico-organizativa	— Currículum y métodos de enseñanza. — Organización del centro y del aula para atender a la diversidad. — Sistemas de orientación y apoyo (organización y funcionamiento). Provisión de servicios. — Sistemas de coordinación, técnicas de grupo y trabajo colaborativo multiprofesional e interdisciplinar. — Medidas generales y estrategias de detección, valoración e intervención en alumnado con NEAE y dificultades de aprendizaje. — Modalidades de escolarización. — Capacitación para transferir el conocimiento teórico a las prácticas de aula. — Conocimiento sobre técnicas específicas. — Conocimientos generales en áreas específicas (logopedia, psicomotricidad...).
Comunicación y relación con las familias	— Canales de colaboración y cooperación entre el centro, las familias y el entorno. — Mecanismos de coordinación con las familias. — Técnicas de comunicación y medios para favorecer la cooperación con las familias. — Estrategias de asesoramiento educativo.
Práctica	— Adquisición de destrezas profesionales. — Conexión de los contenidos con la psicología del alumnado y las características del medio. — Selección, capacidad de uso y diseño de medios para la enseñanza. — Análisis de las variables que condicionan el aprendizaje. — Tareas administrativas. — Reflexión acerca de las estrategias de intervención docente que utilizan profesores expertos. — Valoración de experiencias integradoras. — Práctica reflexiva y crítica, evaluando experiencias vividas.
Específica para especialistas	— Las dificultades de aprendizaje y necesidades específicas vinculadas a: • Discapacidades y trastornos. • Sobredotación intelectual. • Interculturalidad. • Enfermedades crónicas. — Métodos de diagnóstico, orientación y asesoramiento. — Prácticas de enseñanza en centros ordinarios y específicos.

En definitiva, la respuesta a las NEAE del alumnado en contextos de inclusión educativa genera cambios no sólo en el funcionamiento de una escuela, sino en torno a la misma formación inicial y permanente del profesorado, lo que provoca tensiones difíciles de resolver. Por ello, es necesario replantearse la formación de los futuros docentes teniendo en cuenta cuáles serán sus principales tareas en el contexto escolar, lo que exige redefinir sus funciones y proporcionar a todo el profesorado habilidades y estrategias suficientes para desarrollar su actividad en contextos de colaboración y de atención a la diversidad. Que los profesores sean sensibles a las diferencias humanas, a las necesidades de los discapacitados y de los colectivos más vulnerables, y a la necesidad de generar actitudes positivas hacia la integración de las personas diferentes, son objetivos irrenunciables en la escuela actual. Una escuela abierta a la diversidad como la actual debe comprometerse con un modelo formativo que prepare

al profesorado generalista para dar respuesta a las demandas educativas que presentan los niños con NEAE.

1.3. El Prácticum en la formación inicial: algunas proposiciones

En la formación de los docentes son ineludibles las prácticas externas de enseñanza, las cuales se perciben como un componente esencial para la capacitación docente, generalista y especializada, que enriquece la preparación de los estudiantes (futuros docentes) y les proporciona un conocimiento más profundo sobre las competencias que necesitarán en el futuro. Las prácticas se inscriben en un paradigma de formación en alternancia (la universidad y la escuela) que apuesta por una integración de experiencias y saberes provenientes de ambos medios de formación, constituyendo el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes, un espacio único en la formación inicial en el que se movilizan, adaptan y combinan los recursos necesarios para la intervención profesional (Correa, 2015). Constituyen, por tanto, un escenario estratégico para la socialización profesional del futuro docente y una oportunidad para contextualizar y dotar de sentido a los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, así como una excelente ocasión para aprender a enseñar en contextos de atención a la diversidad.

En este sentido, puede colegirse que la inclusión del *Prácticum* en los programas formativos resulta indispensable para aunar al conocimiento técnico y científico el conocimiento práctico imprescindible que posibilite la interacción de aspirantes a docentes con escenarios propios de su profesión (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010). Aunque no existe un modelo claro que defina la organización del *Prácticum*, lo que explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes, los aspectos organizativos no deben ser predominantes sobre los curriculares (Zabalza, 2011b), si bien conciliar ambas dimensiones es trascendental para atender adecuadamente las diferencias individuales.

El *Prácticum* incluye el diseño de experiencias planificadas y orientadas hacia los futuros docentes para que éstos puedan utilizar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en contextos y situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje tuteladas, de manera crítica y reflexiva. Representa no sólo el punto de encuentro entre la teoría y la práctica, sino «la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales» (Tejada y Ruiz, 2013: 94). La conexión teoría-práctica permite a los futuros docentes iniciarse en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza, pues, como sostiene Cruz (2003), la simple acumulación de conocimientos teóricos no garantiza el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas para una intervención educativa eficaz, y tampoco la experiencia irreflexiva y asistemática beneficia la conquista de una verdadera experiencia profesional.

Diversos autores, sin embargo, no dudan en airear que los actuales diseños de *Prácticum* no satisfacen sus expectativas (entre otros, Ryan, Toohey y Hughes, 1996; Tejada, 2005), por diferentes razones: iniciativas dispares, escasa formalización, desconexión entre la oferta formativa y el mundo laboral, falta de compromiso de los supervisores, la baja calidad de los procesos de reflexión emprendidos, las deficitarias relaciones establecidas entre instituciones, o la escasa integración entre teoría y práctica (uno de los temas centrales del pensamiento educativo).

No obstante, se sigue asumiendo la relevancia del *Prácticum* en la formación inicial de los futuros docentes, por cuanto no sólo ofrece una buena oportunidad para reflexionar sobre la identidad profesional, sino que podría constituir un elemento clave en la cualificación de los estudiantes, si con él se consigue (Ryan, Toohey y Hughes, 1996; Iglesias y Rodicio, 2011; Gallego y Rodríguez, 2012a):

- Desarrollar habilidades relacionadas con el puesto de trabajo, en contextos y condiciones reales.
- Desplegar competencias profesionales y facilitar el tránsito entre el mundo académico y el mundo laboral de los estudiantes.
- Desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social e incrementar el contacto entre los profesionales.
- Facilitar la creación de actitudes positivas en los profesores y adquirir una actitud vital ante los problemas de la enseñanza.
- Confrontar el saber didáctico con la realidad escolar para adquirir competencias profesionales mediante la observación y el entrenamiento.
- Iniciarse en la investigación didáctica, mediante un trabajo colaborativo y la reflexión sobre las propias prácticas.

En definitiva, el *Prácticum* representa un espacio curricular apto para integrar los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes, erigiéndose en un puente imprescindible entre la teoría y la práctica profesional (Zabalza, 2011a). Para este fin, dos estrategias parecen postularse por su especial idoneidad: 1) el aprendizaje basado en problemas (ABP), y 2) los proyectos de trabajo (PT). El ABP constituye una metodología apropiada para desarrollar habilidades de búsqueda y manejo de información, tendentes a resolver una determinada situación o problema. De esta forma se asegura el papel activo de los estudiantes y se favorece la indagación y la actitud hacia el aprendizaje, al tiempo que se potencia la responsabilidad y la reflexión para aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de un determinado problema, en nuestro caso vinculado con el alumnado que presenta NEAE.

Por su parte, los PT también son considerados como una metodología con numerosas potencialidades para el desarrollo de competencias relacionadas con el perfil profesional de los futuros docentes de EE. Sus ventajas no son menores; entre otras (Blanchard, Muzás y Jiménez, 2014): plantea los aprendizajes a partir de cuestiones o necesidades formuladas por los propios estudiantes; garantiza su motivación; permite relacionar la teoría con la práctica; produce aprendizajes

aplicados; potencia la globalización y/o la interdisciplinaridad de las diferentes materias del currículo en torno a un tema de interés, reforzando el enfoque integrado de los saberes; por último, favorece la autonomía, la capacidad crítica, la participación libre, la posibilidad de expresar las opiniones personales, el trabajo en equipo y la construcción colectiva.

2. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Con independencia de las tensiones que afloren en la formación inicial del profesorado y de las competencias que se han considerado básicas para la preparación del maestro en el siglo XXI, no se puede dejar de recordar que las actitudes y los valores, y no sólo los conocimientos y las habilidades o destrezas, deben estar suficientemente representados en los planes de formación del profesorado. A este efecto, se incluye en este epígrafe una síntesis de la propuesta de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) acerca del Perfil profesional para el desempeño docente en contextos de inclusión.

En este Perfil se presenta el marco de ideas debatidas y acordadas en el plano europeo para promover un enfoque ideal de los programas de formación inicial de los profesores. El Perfil se ha desarrollado como un documento para apoyar iniciativas inclusivas en la formación docente en cada país, si bien, como la propia Agencia Europea señala, debería ser examinado y desarrollado de forma que se adapte al contexto de cada sistema de formación del profesorado.

Se destacan cuatro valores (cfr. tabla 5.2) en la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Estos valores se presentan a continuación, junto con las áreas de competencia del docente que tienen asociadas. Las áreas se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. La actitud precisa inicialmente de un conocimiento, y después de habilidades para aplicar ese conocimiento a una situación práctica. Para asegurar que todos los factores clave se tienen en cuenta, las áreas se presentan enumeradas; sin embargo, los factores están interconectados y no tienen ningún orden jerárquico. Las áreas de competencia deben verse como la base para desarrollar

itinerarios formativos y como elementos para la reflexión y el debate entre los docentes.

TABLA 5.2
Perfil profesional del futuro docente

Valores	Áreas de competencia	(Algunas) Actitudes, conocimientos y habilidades
1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado.	— Las diferentes concepciones de la educación inclusiva.	...la educación se basa en creer en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes. ... la educación inclusiva se trata de una reforma social y no es negociable. ... la educación inclusiva y la calidad de la educación no pueden tratarse como dos asuntos diferentes. ... la educación inclusiva es un enfoque dirigido a todo el alumnado, no sólo para los que teóricamente tienen diferentes necesidades y pueden correr el riesgo de ser excluidos. ... el lenguaje de la inclusión y de la diversidad, junto con las implicaciones de la utilización de una terminología para describir, organizar y diagnosticar al alumnado. ... involucrarse en una práctica siempre ética y respetar la confidencialidad. ... desarrollar estrategias que preparen a los profesores para enfrentarse a entornos no inclusivos y para trabajar en situaciones segregadas.
	— El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.	... es normal ser «diferente». ... se deben escuchar y valorar las opiniones de todos los estudiantes. ... la influencia del docente es clave para la autoestima de los estudiantes y, por consiguiente, de su potencial aprendizaje. ... aprender a aprender de las diferencias. ... señalar la diversidad a la hora de introducir los contenidos.
2. Apoyar a todo el alumnado	— Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes.	... aprender es, principalmente, una actividad social. ... el aprendizaje académico, práctico, social y emocional es igual de importante para todos los estudiantes. ... los padres y las familias suponen un recurso esencial en el aprendizaje del estudiante. ... desarrollar una autonomía y autodeterminación es esencial para todo el alumnado. ... formar estudiantes autónomos e independientes. ... facilitar enfoques cooperativos de aprendizaje.
	— Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.	... los profesores eficientes lo son para todo el alumnado. ... los docentes asumen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula. ... enfoques y conocimiento acerca de la organización del aula y de los comportamientos positivos. ... controlar el entorno físico y social del aula para apoyar el aprendizaje. ... trabajar con los estudiantes de manera individual y en grupos diferenciados. ... utilizar los contenidos como un instrumento inclusivo que apoye el acceso a la enseñanza. ... señalar problemas relativos a la diversidad en los procesos de elaboración del currículo. ... diferenciar los métodos, contenidos y resultados del aprendizaje. ... formar parte de la solución de los problemas de forma

		cooperativa con los estudiantes.
3. Trabajar en equipo	— Trabajar con los padres y las familias.	... conocer el valor añadido que tiene el trabajo en colaboración con las familias. ... respetar las raíces culturales, sociales y las opiniones de las familias. ... la enseñanza inclusiva basada en el trabajo en equipo. ... la importancia de unas competencias personales positivas. ... comprometer eficazmente a los padres y a las familias en el aprendizaje de sus hijos. ... comunicarse correctamente con los padres y los miembros de familias que tienen diferentes raíces culturales, étnicas, lingüísticas y sociales.
	— Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.	... la educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen en equipo. ... el trabajo cooperativo fomenta el desarrollo profesional de y para otros profesionales. ...los valores y beneficios del trabajo en equipo con el resto de profesores y profesionales de la educación. ... estructuras y redes de apoyo disponibles para conseguir más ayuda, mejores resultados y asesoramiento. ... modelos de trabajo entre departamentos, en los que los profesores, dentro de las aulas inclusivas, colaboran con otros expertos y miembros de diferentes disciplinas. ... contribuir a los procesos de evaluación, crítica y desarrollo de toda la escuela. ... colaborar en la resolución de problemas con el resto de profesionales.
4. Desarrollo profesional y personal	— Los docentes son profesionales que deben reflexionar.	... la enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere una planificación continua y sistemática, además de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio. ... la práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres, además del trabajo en equipo con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio. ... valorar la importancia del desarrollo de una pedagogía personal que pueda guiar el trabajo docente. ... métodos y estrategias para la evaluación del trabajo. ... métodos de investigación y la importancia del trabajo docente. ... el desarrollo de estrategias personales para la resolución de problemas.
	— La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.	... los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante. ... la formación inicial es el primer paso del aprendizaje profesional de los docentes. ... la ley educativa y el contexto legal en el que trabajan y las responsabilidades y obligaciones hacia estudiantes, familiares, compañeros de trabajo y hacia la profesión docente dentro de ese contexto legal. ...flexibilidad en las estrategias docentes que promueven la innovación y el aprendizaje personal. ... estar abierto y ser proactivo, para considerar al resto de compañeros y otros profesionales como recursos de enseñanza e inspiración. ... contribuir en todos los procesos de aprendizaje y desarrollo de la comunidad educativa.

Las acciones formativas, cuyo fin es el desarrollo de competencias docentes,

deben atender tanto al conocimiento de las disciplinas *(saber)* como a las competencias vinculadas con el saber enseñar *(saber hacer)*, así como a los aspectos actitudinales e identitarios de la profesión docente *(saber ser)*.

3. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: MODELOS Y ESTRATEGIAS

La división entre formación inicial y continua tiene la virtualidad de responder a etapas diferentes o secuencias de una misma carrera docente, aunque pueden admitirse como dos condiciones necesarias de un mismo proceso global e integral de formación del profesorado (Laudadío, 2014). Lo cierto es que la vigencia de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial no es eterna. El profesorado debe responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y en permanente cambio, lo que le obliga a comprometerse con su desarrollo profesional y a mantener una actitud abierta y una deuda sistemática con el cambio y la mejora para adaptarse a los nuevos tiempos. Desde esta perspectiva, se apuesta por una reprofesionalización de los docentes en tanto que objetivo irrenunciable para mejorar la calidad y la eficacia del sistema educativo. Cierto que, en este contexto, la atención de la diversidad que nuestro ordenamiento jurídico contempla constituye un evidente desafío y también una importante preocupación. Diversos estudios cuestionan la validez de los actuales programas de formación permanente del profesorado y también la eficacia de la formación inicial recibida por los estudiantes para trabajar en contextos de atención a la diversidad.

Nadie duda, sin embargo, de la importancia de participar en programas de desarrollo profesional para que el profesorado en ejercicio pueda incorporar al contexto escolar tanto el conocimiento científico que genera la investigación como su misma competencia para reflexionar sobre el conocimiento práctico que forja con sus intervenciones en el aula. Tampoco puede obviarse que la existencia de profesionales diferentes, con funciones complementarias pero diferenciadas, demanda el diseño y puesta en marcha de programas de formación divergentes, que aborden contenidos de trabajo según competencias y atribuciones previas.

En este contexto, y entendiendo la formación continua como la actualización del profesorado en cuanto a su saber disciplinar y metodológico para un adecuado desempeño de la tarea docente, así como un indicador de calidad del sistema educativo, se han ido forjando tradiciones, orientaciones, paradigmas o modelos de formación del profesorado, e ideando estrategias que permiten una reprofesionalización de los docentes y promueven su cualificación en aspectos relacionados con el tratamiento y la orientación del alumnado con NEAE, así como con todos aquellos aspectos de la organización que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza en los centros escolares.

3.1. Modelos de formación permanente del profesorado

El objetivo de cualquier modelo formativo es evitar la desprofesionalización de los docentes, si bien las propuestas formativas no son neutras y se diseñan a partir de una determinada concepción teórica de la escuela y de cuáles son sus principales funciones, que oscilan desde tareas eminentemente técnicas hasta papeles de profesional reflexivo y crítico. En este sentido, teniendo en cuenta la bibliografía especializada, se describen a continuación diferentes modelos de formación del profesorado (Zeichner, 1983, 2010; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990; Marcelo, 1994; Imbernón, 1999; De Vicente et al., 2002; Korthagen, 2010):

— *De orientación académica.* Este modelo, de corte tradicional, percibe al docente como una persona culta e instruida, un experto infalible con capacidad para transmitir el conocimiento elaborado. Se entiende que un buen profesor es el que domina su materia y se compromete con la actualización de los conocimientos que enseña, para reproducir de un modo eficaz la cultura y los valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones. Se considera que cuantos más conocimientos se poseen, tanto mejor para desarrollar la función encomendada (transmisora). Para ser un buen profesor basta con respetar la secuencia lógica de los contenidos y realizar exposiciones claras y ordenadas. El educador decide qué es lo importante y debe ser aprendido en base al cúmulo de conocimiento disponible (Korthagen, 2010). Los métodos repetitivos y las exposiciones magistrales son vistos como factores claves en el aprendizaje del alumno, lo que le ha valido numerosas críticas.

— *De orientación tecnológica.* Desde esta perspectiva, también tradicional, el profesor es visto como un técnico que aplica el conocimiento que otros han elaborado. Se piensa que el docente debe entrenarse para adquirir competencias y conocimientos que pueda desarrollar en su aula. Se apela pues a la eficacia de la formación «científica» desde una visión eficientista de la enseñanza. El profesor es visto como un profesional racional y autónomo, capaz de desarrollar una instrucción estandarizada eficaz. Es un profesional que conoce su disciplina o materia, así como las técnicas didácticas para su transmisión al alumnado. No obstante, puede ser un gran error entender que lo importante es enseñar al profesorado un conjunto de teorías y técnicas, y esperar a que los docentes las apliquen mecánicamente cuando estén desempeñando la docencia en un contexto educativo real.

— *De orientación práctica.* Desde este paradigma, se acepta la primacía de la experiencia y de las prácticas guiadas como herramientas que iluminan la forma de aprender a enseñar, y se enfatiza el valor del ensayo-error como procedimiento adecuado para alcanzar las habilidades y destrezas necesarias para actuar en situaciones reales mediante un período de prácticas, en interacción con otros colegas o supervisores. Desde un enfoque práctico, la enseñanza se percibe como una actividad compleja y contextualizada, por lo que el docente ha de concebirse como un artesano que actúa en contextos diferenciados y con docentes experimentados para adquirir las habilidades que

demanda una intervención creativa y adaptada a las circunstancias pedagógicas de cada contexto. Las experiencias prácticas representan ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros, más que un simple período de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (Zeichner, 2010). Las prácticas en situaciones reales brindan al docente conocimientos y experiencias verdaderas y efectivas, y le otorgan la posibilidad de adquirir una mayor sensibilidad y conocimientos sobre la realidad en la que se insertan los centros educativos. La perspectiva práctica, sostiene Alliaud (2014), entiende que hacer bien un trabajo es tener curiosidad, investigar, experimentar y aprender de la incertidumbre, solucionar y descubrir nuevos problemas, para lo que son necesarios los saberes y habilidades producidos y acumulados durante el desarrollo del propio trabajo.

— *De orientación personalista.* Desde este planteamiento se subraya el carácter personal de la enseñanza y se minimiza la efectividad que determinadas estrategias o prácticas de enseñanza generalistas puedan tener para los docentes. Compete a cada profesor desarrollar estrategias para aproximarse a los fenómenos educativos y desdeña procedimientos comunes y únicos de ser y de actuar. Se reivindica pues el poder del profesor para el desarrollo de una enseñanza artística, mediante un proceso de reflexión personal orientado al cambio. Es momento, sostiene Korthagen (2010: 87), de invertir en el desarrollo de su capacidad para dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y construir sus propias teorías en y sobre la práctica. Que los profesores sean conscientes de sus cualidades esenciales, para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática, puede ser importante, aunque esto conlleve una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona que el enfoque basado en las competencias. Tal vez la buena formación haya que buscarla más allá de las técnicas y focalizarla en la identidad e integridad del profesor (Palmer, 1998).

— *De orientación crítica.* El objetivo de esta orientación es reivindicar una actitud crítica entre el profesorado acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales. A partir de discusiones y debates en torno a las prácticas de enseñanza y los contextos en los que éstas se desarrollan, el profesorado podrá adquirir un mayor compromiso moral y ético. Si la enseñanza ha de ser una actividad crítica, el docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica para desarrollar explícitamente una conciencia social emancipadora, lo que le convierte en un intelectual transformador, con un claro compromiso político. Se entiende que una reflexión crítica del profesorado sobre su práctica contribuirá a la transformación social y orientará la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. La indagación se perfila como una vía útil para encontrar nuevas soluciones, por lo que el desarrollo de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico constituye, para esta tradición, la actividad central en la formación del profesorado, el cual es visto como «un agente de

transformación a partir de su dominio sobre un variado abanico de temáticas sociales relacionadas con el poder, la filosofía y la política, entendiendo la enseñanza como una actitud social comprometida» (Álvarez y San Fabián, 2013: 27).

3.2. Estrategias de formación continua del profesorado

La acción educativa no sólo demanda el dominio del conocimiento teórico, pedagógico y técnico, sino que también implica una dimensión ética, cultural y ejemplarizante de la práctica educativa. Atender a la diversidad en el marco de una educación inclusiva exige al profesorado una formación permanente en estrategias que le permita reorganizar eficazmente su metodología didáctica para adaptarse a la heterogeneidad del alumnado. De ahí la importancia de conocer cuáles son las necesidades formativas del profesorado para diseñar e implementar programas que puedan satisfacerlas.

Desde esta perspectiva, en la bibliografía especializada se contemplan diversas estrategias que pueden contribuir al desarrollo profesional de los docentes. Tal vez las que concitan un mayor interés son la investigación-acción y la formación en centros. Ambas comprometen al profesorado a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes y promueven el liderazgo, la discusión, el conflicto cognoscitivo y el proceso de toma de decisiones, además de potenciar el desarrollo de habilidades socio-comunicativas. En ellas, *grosso modo*, se podrían apreciar también más o menos integradas las dos tradiciones por las que transita la formación continua del profesorado (formación disciplinar *versus* formación pedagógica). Ambos conocimientos, que deben ser actualizados permanentemente, son inseparables e indispensables para el buen ejercicio de la docencia:

— La investigación-acción implica el desarrollo de procesos de reflexión en y sobre la práctica, tendentes a la resolución de problemas educativos mediante la indagación y el diálogo. Esta estrategia permite al profesorado desarrollar sus propias teorías sobre la enseñanza y su mismo desarrollo profesional, pues le impele a identificar problemas, proponer soluciones, diseñar procedimientos para su comprobación y obtener evidencias sobre su validez. La investigación-acción «busca la creación de grupos de sujetos conscientes [y críticos] comprometidos en cambiarse a sí mismos y, con ello, cambiar su trabajo» (Kemmis y Mactaggar, 1988: 57), y se percibe como un «potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma de decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa» (Imbernón, 2002: 37). En general, la bibliografía especializada subraya el carácter cíclico de la investigación-acción, en el que contempla las siguientes fases: reflexión, planificación, acción, observación y reflexión. La reflexión conlleva la identificación de un

problema práctico, que ha de estar formulado con claridad y suficientemente contextualizado. Este análisis reflexivo representa el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes (planificación). Diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas, que debe ser sometida permanentemente a condiciones de observación, análisis, reflexión y evaluación para, en su caso, replanificar el proceso, iniciando así otro ciclo en la espiral de la investigación-acción. En definitiva, la investigación-acción permite una reflexión desde y sobre la práctica docente, promoviendo su transformación en beneficio de toda la comunidad educativa, al aportar soluciones a problemáticas concretas. Se busca, en fin, formar profesores reflexivos orientados a la indagación, que, sin menospreciar la importancia de las habilidades técnicas, se comprometan como colectivo con una visión ética de la enseñanza y con la transformación de la misma para generar una sociedad más justa y solidaria.

— La formación en centros o formación centrada en la escuela (FCE) se perfila como una modalidad de formación eficaz, por cuanto sitúa al centro educativo en el foco principal desde el que analizar la práctica, para promover y desarrollar un conjunto de acciones formativas, comunes al conjunto del profesorado, que le ayuden a tomar decisiones para mejorar la calidad de su enseñanza. Dos ideas básicas subyacen en esta modalidad de formación, que pretende evitar la descontextualización de la formación y su mismo individualismo: las acciones formativas han de estar orientadas para satisfacer las necesidades identificadas en el propio centro, y un plan de trabajo colaborativo entre el profesorado, diseñado en equipo y según un proyecto común. Son pues los propios participantes quienes poseen el control de su proceso formativo, aunque no se excluye la participación y el asesoramiento de otros agentes externos. Esta estrategia formativa puede llegar a producir una cultura de centro, que permitirá tomar decisiones compartidas en aquellos aspectos que afectan a todos, por lo que resulta imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, buscando espacios y momentos para la coordinación. La FCE, de indudable potencial transformador, pretende:

- La participación del profesorado en el diseño y desarrollo de su propia formación.
- La colaboración y el trabajo en equipo entre el profesorado de un mismo centro.
- La innovación y experimentación educativas.
- El intercambio de experiencias y la reflexión crítica entre los profesores.
- La diversificación de estrategias de formación, a partir de las demandas y expectativas del profesorado.

En cualquier caso, la formación del profesorado demanda hoy el intercambio de experiencias compartidas y discutidas entre los profesionales. Pasar de la reflexión individual a la deliberación colectiva para desarrollar un conocimiento práctico a

partir del diálogo y el contraste permanente de ideas es un postulado asumido. Cuando los centros adoptan una estructura cooperativa se generan condiciones más idóneas que estimulan la formación continua de los profesores y alientan actitudes positivas hacia el empleo de nuevos métodos y la búsqueda de mejores soluciones a sus problemas. La implicación del profesorado en proyectos compartidos y vinculados a necesidades concretas que propicien la indagación reflexiva y crítica sobre su práctica contribuye a otorgar una mayor calidad a la formación (Montero, 2010).

En un reciente estudio (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014) se enfatiza la importancia de considerar al centro educativo como el eje sobre el que construir el plan de formación y se reclama potenciar en los centros escolares el trabajo en equipo de los profesores y el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas. El trabajo colaborativo tiene una repercusión favorable no sólo en la formación de los docentes, sino también en el aprendizaje del alumnado, por cuanto:

— Contribuye a eliminar las repeticiones innecesarias y a incidir en aspectos relevantes.
— Incrementa la eficacia de las actuaciones docentes, al insistir en actitudes, conceptos, valores y objetivos prioritarios.
— Permite un intercambio continuo de experiencias y recursos que facilitan el desarrollo profesional docente y su misma profesionalización.
— Otorga una mayor coherencia a los planteamientos educativos.

ACTIVIDADES

1. Realice un mapa conceptual del capítulo.
2. Reflexione con sus compañeros por escrito acerca de las siguientes cuestiones: *a*) ¿Qué tipo de educador quiero ser?, y *b*) ¿Cómo suelo comportarme ante una persona marginada o con alguna discapacidad?
3. Identifique algunas etapas sobre cómo ha ido evolucionando el papel del docente en relación con las NEAE de carácter permanente.
4. Analice los planes de estudio de formación docente y contraste esa información con la fundamentación teórica presentada en el capítulo. ¿Qué carencias formativas se podrían señalar en el actual Plan de estudios, en cuanto a la atención del alumnado con NEAE?
5. Piense en un profesor que considerase realmente bueno en su etapa no universitaria. Enumere la característica esencial de dicho profesor. Contrástela con el resto de sus compañeros y saque conclusiones.
6. Mencione y explique tres beneficios de la investigación-acción en la formación docente.
7. Analice críticamente las competencias atribuidas al maestro del siglo XXI.

8. ¿Qué tensiones o dilemas se plantean hoy en la formación del profesorado? ¿Cómo pueden resolverse?
9. Analice los modelos de formación permanente del profesorado. ¿Cuál/es le sugieren una mayor potencialidad? Hágalo también con las estrategias.
10. Entreviste a varios profesionales con distinta experiencia docente (puestos, antigüedad, etapa educativa, etc.) sobre las necesidades formativas que perciben en su desarrollo profesional, así como acerca de las fórmulas que estiman más apropiadas para satisfacerlas. Hágalo desde la perspectiva o enfoque de la escuela inclusiva.

REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Denmark, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (European Agency for Development in Special Needs Education).

Aguado, M. T. (coord.) (2006). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective. Madrid: UNED.

Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. Revista Complutense de Educación, 19 (2), 275-292.

Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (109). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898111.pdf.

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre teoría y práctica en la formación del profesorado. Enseñanza & Teaching, 31 (1), 23-42.

Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Arranz, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. Anuario de Pedagogía, 5, 75-101.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top (McKinsey & Company). Recuperado de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf.

Blanchard, M., Muzás, D. y Jiménez, M. (2014). La formación de profesores reflexivos en centros escolares de El Salvador. El cambio de roles en la escuela y su incidencia transformadora en el contexto. Tendencias Pedagógicas, 23, 237-265.

Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2010). El prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social. Madrid: Pearson.

Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05).

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. Educar, 51 (2), 259-275.

Cruz, M. A. (2003). La función del prácticum en el currículum de la formación inicial del profesorado en la Universidad de Jaén. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (eds.), El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y Educación Secundaria. Granada: Universidad de Granada.

Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

De Vicente, P. S. (dir.) (2002). Desarrollo profesional del docente. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Díaz, T. (2104). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. Revista Iberoamericana de Educación, 64, 73-98.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En R. Houston (ed.), Hanboock of research on Teacher Education. Nueva York: MacMillan.

Durán, E. y Durán, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. Cultura y Educación, 24 (1), 61-76.

Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. Bordón, 56 (1), 95-116.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En R. Houston (ed.), Handboock of Research on Teacher Education. Nueva York: MacMillan.

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks European Commission. Technical Report by the Joint Research Centre of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf
Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012a). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: Prirámide.
Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012b). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (2). Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL2.pdf
García Pastor, C. (1991). Dilemas en la formación del profesorado para la integración. En M. A. Zabalza y J. R. Alberte (coords.). Educación especial y formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo.
Gisbert, M., Cela, J. e Isus, S. (2010). Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios. Revista Electrónica Teoría de la Educación, 11 (1), 352-370.
Iglesias, M. y Rodicio, M. L. (2011). La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. Revista de Educación, 354, 99-124.
Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional. En V. Ferreres y F. Imbernón (eds.), Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.
Imbernón, F. (coord.) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.
Kemmis, S. y MaCtaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Laertes.
Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24.2), 83-101.
Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A., García, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (4), 63-77.
Laudadío, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora. Revista Iberoamericana de Educación, 66/1. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/6532Laudadio.pdf
León, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial en las universidades españolas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 3 (2), 11-37.
López Melero, M. (1990). La integración escolar, otra cultura. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva.
Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado. Barcelona: PPU.
Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2011). Alacena, an Open Learning Design Repository for University Teaching. Comunicar, 19 (37), 37-44.
Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. Comunicar, 23 (45), 117-124.
Mauri, T., Coll, C. y Colomina, R. J. (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. Revista de Educación a Distancia. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/mauri_onrubia.pdf
Montero, L. (2010). La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo (Introducción). En T. Colén y B. Jarauta (coord.), Tendencias de la formación permanente del profesorado. Barcelona: ICE-Horsori.
Palmer, P. J. (1998). The courage to teach. San Francisco: Jossey-Bass.
Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación. Madrid: Cincel.
Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 103-122.
Reynolds, M. (1990). Educating teachers for Special Education students. En W. R. Houston (ed.), Handbook of research on teacher education. Nueva York: McMillan.
Rigelman, N. M. y Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. Teaching and Teacher Education, 28, 979-989.
Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del Título de Grado de Maestro. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado, 17 (3), 73-90.
Ryan, G., Toohey, S. y Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review. Higher Education, 31, 355-377.
Salvador, F. y Gallego, J. L. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35, 129-143.
Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 123-137.
Sapon-Shevin, M. (1990). Special education and the holmes agenda for teacher education reform. Theory Into Practice, 29 (1), 55-60.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/155/15507211.pdf

Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17 (3), 91-110.

Torres, A. D., Badillo, M., Valentin, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación Educativa, 14 (66), 129-146.

Torres, J. A. (2000). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. Enseñanza, 17-18, 183-199.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. París: UNESCO.

Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69 (24,3), 147-165.

Wagner, D. (2005). Pro-equity approaches to monitoring an evaluation: gender, marginalized grupos and special needs populations. En D. Wagner et al. (ed.), Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects. A Handbook for Developing Countries (pp. 55-64). Washington, DC: InfoDev/World Bank.

Zabalza, M. A. (1994). A formación dos profesionais para a eduación especial. En J. R. Alberte (ed.), Los centros específicos de educación especial: una realidad cuestionada. Santiago: ACK.

Zabalza, M. A. (2011a). Socialización profesional a través de las prácticas. Organización y Gestión Educativa, 6, 11-13.

Zabalza, M. A. (2011b). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 3 (34), 3-9.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68* (24,2), 123-149.

NOTAS

1 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (*BOE* de 30 de octubre). Este RD ha sido parcialmente modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (*BOE* de 3 de julio).

6

Teoría y prácticas de investigación en atención a la diversidad

La práctica de la EE, a cuyo buen hacer han intentado contribuir los capítulos precedentes, requiere como complemento su representación mediante distintos modelos o paradigmas y de su optimización mediante investigación, y no sólo reflexión de sus actores. En este sentido, la indagación inclusiva (investigación), a la que se dirige la atención en esta ocasión, junto a la representación teórica de su corpus (teoría), alcanzan en la actualidad su punto álgido y el culmen de su urgencia como motor de mejora de la praxis, por diferentes razones apoyadas por diversos autores (Parrilla y Sierra, 2015; Susinos y Parrilla, 2013):

— Si bien se puede hablar de que nos hallamos en la actualidad ante una democracia avanzada, aún no está garantizada *per se* la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias en ella. La legislación existe mientras la desigualdad persiste.
— También el sistema educativo español ha alcanzado el grado de madurez suficiente como para exigirle una total integración de todos (integración escolar) mediante una educación para todos (escuela inclusiva), ofreciendo patrones y estrategias para obtener máximo rendimiento y funcionalidad de sus recursos.
— Aun así, en los centros de enseñanza actuales la atención a la diversidad y la superación de niveles altos de fracaso escolar siguen siendo el *caballo de batalla* y a su vez el *talón de Aquiles* (de intereses, motivaciones, ritmos, capacidades, culturas, procedencias...).
— El aumento de la desigualdad social, económica y laboral, derivada de la crisis económica que no se acaba de superar en la realidad del «día a día», con inevitables consecuencias de tipo educativo, que demandan una respuesta global ajustada.
— Como consecuencia de lo anterior, las lamentables decisiones políticas de recortes educativos, en lo que ya se conoce como *austericidio*, reclaman la optimización y el aprovechamiento máximos de los recursos existentes.

Con el panorama anterior, sólo se vislumbra un horizonte posible como garante del éxito de la escuela y educación inclusivas: aceptar de forma axiomática y convencimiento dogmático que cada profesional de la educación o con

responsabilidades educativas debe armonizar distintos roles de la tríada «investigación», «práctica» y «teoría», aunque oriente su labor a unas dimensiones por encima de otras; dimensiones que sólo permiten su disección en el plano de la disertación teórica, y nunca en el de la puesta en práctica. Sólo así se propicia el avance científico disciplinar en sus tres dimensiones esencializantes, y por supuesto en su proyección didáctica (Steanhouse, 2004). Objetivo del primer apartado del capítulo es describir los paradigmas que conceptualizan e indagan en este campo, que si bien son comunes a otras disciplinas muestran peculiaridades propias. Los siguientes apartados contienen investigación sobre los tópicos, el segundo apartado, y sobre ciertos indicadores bibliométricos, el tercero, para completar la visión y trayectoria investigadora en el terreno que nos ocupa.

1. ENFOQUES CONCEPTUALES Y DE INVESTIGACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los modelos o modos de representar y abordar la práctica y la investigación en cualquier disciplina pueden aglutinarse en tres enfoques principales: funcionalista, interpretativo y sociocrítico. Cada uno de ellos focaliza unos aspectos y emplea unas estrategias, por lo cual resultan sin lugar a dudas complementarios, por cuanto ofrecen miradas parciales de una misma realidad o fenómeno complejo, que requieren ser debidamente encajadas, como si de un puzle se tratara.

1.1. Investigador funcionalista

Entiende que la realidad educativa puede analizarse de forma objetiva y explicarse de modo cuantitativo, así como generalizarse y predecirse por razones causales. Esto es, considera la enseñanza como una actividad técnica de aplicación de estrategias de eficacia previamente demostrada. El rol docente corresponde al de un técnico que aplica las anteriores estrategias valiéndose de unos recursos a modo de herramientas. El del discente es más pasivo, siendo receptor de *estímulos* y *respuestas* seleccionados y suministrados por el docente, de tal suerte que la relación entre ellos se hace fuerte por el *refuerzo* (conductismo) hasta que culmina el aprendizaje (generalización de la conducta: respuesta); es concebido pues como la acumulación de contenidos y habilidades mensurables, que modifican la conducta del alumno. El currículo, como recurso básico al servicio del docente, es percibido como la organización epistemológica de los conocimientos y habilidades anteriores, junto a los refuerzos psicológicos necesarios para su adquisición y desarrollo, diseñado para un grupo homogéneo de alumnado del mismo nivel, capacidad e interés.

En el terreno concreto de las dificultades de aprendizaje, este enfoque responsabiliza al alumnado portador de una discapacidad o deficiencia, que le impide adquirir la conducta objeto de enseñanza. En menor medida, se apunta hacia un posible error en la aplicación de refuerzos por parte del docente, que trae como consecuencia que el estímulo no sea debidamente advertido por el alumno. Propone

como solución luchar contra la heterogeneidad del alumnado, agrupándolo por discapacidades y proporcionando una enseñanza especializada en las mismas, a través de escuelas y profesores especiales. Ello le ha valido duras críticas (véase, entre otros, Gallego y Rodríguez, 2012: 227-228), y la consideración de obsoleto, por cuanto respalda modelos de educación segregada y no contempla causas externas al alumno como potenciales dificultades de aprendizaje. Los programas conductistas son los que más han funcionado, en cuanto a resultados, con alumnos con discapacidad, siendo los que cuentan con mayor trayectoria.

De hecho, en el campo de la investigación, la eficacia de programas es uno de los temas más recurrentes, junto a explicaciones causales de las dificultades de aprendizaje que se centran en el alumnado y su descripción objetiva como consecuencia de la discapacidad o deficiencia. Entiende que para ello se han de emplear técnicas cuantitativas de recogida de datos (test, cuestionarios, observación sistemática, etc.) y su análisis (estadística descriptiva, inferencial, correlacional, etc.) mediante diseños principalmente longitudinales y experimentales pre-test y post-test, con propósito de explicar, predecir, verificar teorías y controlar hechos, fenómenos y respuestas a través de leyes sobre la realidad, concebida como estática, objetiva, fragmentable y mensurable, como si se tratara de una ciencia natural y exacta, lo que le ha valido, también, duras críticas (Gallego y Rodríguez, 2012: 238-240), por equiparación del aula con un laboratorio.

1.2. Investigador interpretativo

Frente al objetivismo radical anterior, surge este enfoque defensor de la construcción social de la realidad frente a la neutralidad y acontextualidad postulada por el funcionalismo. Se distancia, también, al otorgar al docente el papel de escuchar a sus alumnos, dándoles voz, para conocerlos en detalle con el fin de proporcionarles una enseñanza adecuada. Por tanto, pasan a ser activos tanto el docente como el discente. El primero como generador de un clima de aula constructivo y mediador entre la cultura y las características de su alumnado, mediación que se refleja en el currículo. El segundo como reconstructor individual de los conocimientos y su integración en la memoria, lo cual implica activar *determinados procesos mentales*, y de ahí la orientación cognitiva de este enfoque frente a la conductista del anterior.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje, son concebidas como un fallo en la interacción entre profesor y alumno o en el contexto de la misma, como consecuencia del desconocimiento docente sobre sus alumnos (sentimientos, capacidades, necesidades, motivaciones, intereses...) y el fallo consecuente en sus operaciones cognitivas. Ello concede al docente un papel prioritario, transformándolo desde un técnico, como reclamaba el anterior, en una artista científico, capaz de oír a cada alumno hasta conocer su funcionamiento para reflexionar acerca de la manera más eficaz de enseñarlo, para que éste sea capaz de reconstruir los conocimientos trasmitidos. Por tanto, deja de ser central la discapacidad o deficiencia, rechazando la categorización del alumnado y su reclutamiento en grupos homogéneos y espacios

específicos, y se exalta el contexto de trabajo y clima de aula para que la transmisión de conocimientos active la reconstrucción de los mismos en la mente del aprendiz, lo cual no ha quedado exento de críticas, por exceso de subjetivismo que deviene en falta de realismo (Gallego y Rodríguez, 2012: 230-231).

En el terreno de la investigación también reacciona contra el anterior, negando la posibilidad de establecer leyes y teorías universales para un fenómeno social y humano que no lo es, como es la EE, poniendo el acento en la necesidad de comprender sentimientos y significados individuales sobre la discapacidad (Susinos y Parrilla, 2008), tanto de quien la padece como de los agentes educativos de su entorno. No pretende captar las conductas o destrezas mensurables, sino los procesos mentales y emocionales que las generan, lo que no es posible hacer de forma experimental y cuantitativa, sino que requiere estudios en profundidad mediante observación, entrevista clínica o cognitiva y análisis de material y del discurso, y sometiendo a los datos a tratamientos de tipo cualitativo. Muestra limitaciones inherentes a la generalización de resultados, así como sobre los avances conseguidos, siendo éstas las críticas más recibidas (Gallego y Rodríguez: 2012: 242).

1.3. Investigador socio-crítico

Dentro de este enfoque pueden observarse distintas tendencias divergentes que recomiendan el establecimiento de dos sub-enfoques extremos.

1.3.1. Investigador estructuralista

De acuerdo con el modelo sociopolítico sustentador de este enfoque, la realidad que trata de describir e investigar no queda al margen de la estructura social, política y económica del país donde se desarrolla, mide sus conflictos. Estos conflictos derivan de tensiones e intereses propios de los distintos grupos que conviven en él. El profesorado pertenece a un determinado grupo social, de clase media generalmente, mientras que sus alumnos pertenecen al grupo de referencia de la procedencia del centro. El conflicto está servido. La escuela, como institución al servicio del poder, intenta mantener las diferencias para perpetuar el *status quo.* Este enfoque reclama la superación de estos conflictos desde un enfoque sociopolítico que salve a la escuela, y particularmente a sus trabajadores y al currículo que emplean de la reproducción del sistema de clases sociales.

En este contexto, las dificultades en el aprendizaje se redefinen como el fracaso interesado que se espera de alumnos pertenecientes a la clase baja como consecuencia del conflicto, no menos interesado, de las relaciones establecidas con el profesorado y los recursos escolares afines a la clase media y alta dominante. Se reclama, pues, la transformación de la institución escolar, impulsada por la liberación docente y la depuración curricular, para erradicar las desigualdades en valores, hábitos, lenguajes, intereses, etc., que conducen inexorablemente al fracaso. La igualdad de oportunidades debe superar la segregación escolar de ciertos alumnos y la

potenciación de nuevas formas de discapacidad derivadas del contexto social, puesto que también la discapacidad es concebida como una creación social (Barton, 2009), derivada de la competición por unos recursos educativos, cuando debiera haber para todos. Aunque no siempre son transferibles los análisis sociopolíticos al contexto escolar, base de ciertas críticas vertidas hacia este enfoque (Gallego y Rodríguez, 2012: 233-234), lo cierto es que existe una proporción elevada de fracaso de niños de clase baja y hasta abandono escolar prematuro para ocupar puestos de trabajo propios de su clase, que avalan los planteamientos criticados por este enfoque.

Con fundamento en lo anterior, los intereses de la investigación desde este enfoque se orientan hacia la depuración de formas y estructuras de exclusión de alumnos del sistema escolar, así como la organización escolar de los propios centros y el conflicto clasista existente. Para ello se recurre a la investigación histórica desde la observación e identificación del conflicto y las desigualdades, así como de los recursos y prácticas excluyentes o injustos, con la vista puesta en su superación, por tanto, desde un paradigma denominado de investigación-acción.

1.3.2. Investigador humanista

Atendiendo a la construcción social colectiva de la realidad, puede comprenderse la fundamentación sociocognitiva y constructiva de este enfoque. Exalta la figura de los agentes educativos, profesores y alumnos, y la interacción subjetiva que se produce entre ellos, pues de ella emana la construcción del conocimiento. Cierto que esa interacción se caracteriza por un desequilibrio de poder de los actores (docente y discente) contra el que hay que luchar, para obtener la libre participación y plena colaboración de todos.

Las dificultades en el aprendizaje son, en esta ocasión, un constructo escolar, que no lo serían quizá en otro centro o con otro profesor, dado que se deben a una exigencia desmesurada de la organización escolar. No obstante, para negar esta evidencia se ha recurrido, errónea y lamentablemente, a la discapacidad para el aprendizaje, cuando en realidad esconde la discapacidad para la enseñanza (dispedagogía) del docente o de la escuela. Reclama reformular las dificultades y la propia discapacidad como la capacidad docente e institucional para hacer capaces a los alumnos que las manifiestan. Y ello en el seno de una escuela inclusiva que albergue procesos de reflexión y acción, así como de participación y colaboración de todos sus miembros, y que supere definitivamente las etiquetas del alumnado como retrasado, fracasado, deficiente, discapacitado, etc. Este modelo ha de integrar en su seno la EE como un conjunto de recursos de distinta naturaleza para ayudar a los alumnos en su proceso educativo. De lo contrario, segregar sería admitir la incapacidad de la escuela, en concreto su organización y currículo, para atender a su alumnado; por tanto, el fracaso escolar es precisamente escolar (de la escuela) y no del alumnado.

La investigación, dentro de este enfoque, se orienta hacia los tópicos anteriores, a través de formas de indagación crítica constructivista, por medio de estrategias

metodológicas como la etnografía crítica y la investigación colaborativa orientada al cambio, que potencien procesos de reflexión y acción participativa y colaborativa. Se ha denominado a la investigación en este campo investigación-acción participativa (IAP) (González, 2013), e investigación inclusiva que culmine en procesos de reflexividad y democratización de la enseñanza (Susinos y Parrila, 2013).

1.4. Investigador ecléctico o integrador

El único posicionamiento que cabe adoptar ante los reduccionismos anteriores de la realidad educativa, sintetizados en la tabla 6.1, es el eclecticismo sincrónico, superador de las divergencias que los contraponen, en beneficio de las dimensiones parciales que los complementan, para obtener una visión holística y compleja de la realidad. Este nuevo enfoque múltiple ha sido apoyado por diversos autores en los últimos tiempos, por resultar el más viable y completo para explicar una dificultad de aprendizaje. En efecto, una misma dificultad puede deberse a una causa ontológica referida al alumno, focalizada por el funcionalista, pero también a una causa metódica, concerniente al profesorado y resaltada por el interpretativo, así como a una causa epistémica, sobre el contenido, y ecológica, sobre el contexto, puestas de manifiesto por el sociocrítico. Su explicación es incluso más completa por la combinación o interacción de algunas o de todas las anteriores, lo que justifica la necesidad de este nuevo enfoque holístico en la representación e investigación del propio fenómeno de la EE.

TABLA 6.1
Enfoques conceptuales e investigadores en EE (Rodríguez y López, 2015: 19)

	Funcionalista *(concepción tradicional objetiva de la EE)*	**Interpretativo** *(introducción subjetiva a la EE y sus agentes)*	
OBJETIVO	— Modelos conductistas de enseñanza como probada actividad técnica eficaz. — Profesor organiza, secuencia, refuerza. — Fracaso: discapacidad, deficiencia u organización ineficaz de estímulos. — EE = Evaluación psicométrica de alumnos → → Grupos homogéneos → Escuela eficaz.	— Modelos cognitivos de enseñanza reflexiva y flexible (investigación). — Profesor: protagonista/clima. — Fracaso: Interacción profesor-alumno. — Vivencia subjetiva: ¿cómo se vive? — EE = Crítica a categorías de alumnos → Escuchar y atender a alumnos.	SUBJETIVO
	— Modelo sociopolítico de enseñanza basado en el conflicto de relaciones. — Fracaso: constructo social interesado. — Reproducción del sistema social. — EE = Propone la liberación-cambio social → → Erradicar desigualdades curriculares.	— Modelos cognitivos socializados de enseñanza colaborativa total. — Fracaso: constructo escolar por exigencia desproporcionada. — EE = Escuela inclusiva realista → Procesos de reflexión y acción.	
	Estructuralista *(emancipación de la EE y todos sus agentes)*	**Humanista** *(humanizar la EE desde la pedagogía)*	

Por otra parte, la polémica y el dilema servidos por la selección de una metodología de corte cuantitativo tradicionalmente (hegemónico hasta mediados del siglo XX en la ciencia, en general, y la educativa, en particular), asignada al enfoque funcionalista frente a una metodología cualitativa (a partir de la segunda mitad por el

reduccionismo de la medición numérica de todo fenómeno educativo), no alcanza en la actualidad ningún sentido, pues lo cierto es que pueden convivir conjuntamente y complementar los estudios de un fenómeno en particular. Incluso ha surgido en la actualidad (a finales del siglo pasado) el «Mixed Methods Research (MMR) como una tercera posibilidad en juego, que permite aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas para lograr comprensiones más completas de los fenómenos sociales, especialmente educativos» (Díaz, 2014: 7). Tanto el primer análisis cuantitativo, basado en diseños experimentales, o cuasi experimentales, orientados a la explicación y predicción del fenómeno tras su generalización estadística y su conversión en leyes, como los del cualitativo, por ejemplo la etnografía, la investigación-acción y el estudio de casos orientados a la comprensión y optimización de un contexto específico sin miras a su generalización a otros, pueden complementar el estudio de una misma realidad, conformando el tercer paradigma MMR, triangulado, incrustado o combinado. En síntesis, de la fundamentación conductista del primero se pasó a la cognitiva y constructivista del segundo, para dar paso definitivo al pragmatismo del tercero (Díaz, 2014), por cuanto lo que se busca tras la explicación y comprensión de los primeros es la resolución de problemas. Por analogía lingüística, del bilingüismo metodológico se ha pasado en nuestros días al trilingüismo (Camerón, 2011), donde unos análisis cualitativos expliquen otros cuantitativos, y a su vez requieran de ellos, para ser absolutamente descriptivos, integrándose unos a otros y complementándose todos.

2. TÓPICOS DIACRÓNICOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Demarcar los temas frecuentemente abordados en el dominio de la EE por el colectivo de investigadores exige de una investigación al respecto, concretamente un estudio o análisis documental retrospectivo sobre la producción diacrónica en el campo (Romera, 1992), aunque se han realizado otro tipo de aproximaciones (Dueñas, 1990; Salvador, 2001; García, 2002; Sánchez y Carrión, 2002; Rodríguez, 2005; Fernández, 2008a y 2008b). Previamente a tal intento de escudriñar el encuadre o enfoque temático se precisa un modelo teórico de corte holístico, como se justificaba en el apartado anterior, que nos cuadre los posibles focos sobre las múltiples aportaciones en EE. Es decir, se trata de determinar metacategorías referidas a las temáticas en EE que sirvan para agrupar e incluir la multiplicidad de categorías utilizadas en los análisis. De esta manera, se permite una codificación apriorística (previa al análisis[1]) de los distintos registros que constituyen la muestra a analizar, y consecuentemente extraer datos y resultados concluyentes. El modelo y las metacategorías propuestas han sido extraídos mediante dos procedimientos complementarios, aunque cada uno de ellos con entidad propia:

— En primer lugar, se ha extraído de cada modelo o paradigma anterior un foco prioritario de análisis. Así, del enfoque funcionalista se ha extraído como foco

prevalente las dificultades, desigualdades y discapacidades del «alumnado»; del interpretativo el «profesorado» de aula, tutor, especialista, generadores del clima de aula adecuado (clima cognitivo); del estructuralista el conflicto relacional en los «contextos» del profesorado con el alumnado, y por extensión del personal del centro con el del contexto, incluido el familiar; y del humanista el «currículo», en cualquiera de sus elementos (adecuación de objetivos, contenidos, metodologías, recursos, actividades, evaluación, etc.).

— De otra parte, teniendo en cuenta que el fenómeno de la EE es precisamente especial cuando se hallan en el fenómeno educativo general ciertas disfunciones que afectan a alguno de sus elementos constituyentes, entonces su estudio se traduce en el estudio de cada uno de ellos, que coinciden precisamente con los propuestos con anterioridad: profesorado, alumnado, currículo y contextos. Salvador (2005) postula que se trata del estudio de los obstáculos de diverso tipo: ontológicos (referidos al alumnado), metódicos (referidos al profesorado), epistemológico (referidos al currículo) y ecológico (referidos a los contextos).

Además de los fundamentos anteriores, la contemplación de estos tópicos como análisis del fenómeno investigador ha servido en otras metainvestigaciones anteriores (Gallego y Rodríguez, 2015). En efecto, en otra ocasión se ha realizado una investigación similar a ésta, pero de un período cronológico inferior (2006-2010), mientras que en ésta se contempla el período 2006-2014. En definitiva, el objetivo de la misma, además de conocer el estado de la investigación en el campo y predecir líneas y tendencias, así como lagunas y necesidades, es el que corresponde con las dimensiones anteriores: descubrir la plasmación de los paradigmas ya vistos en la práctica de la investigación, así como el estudio de los distintos elementos susceptibles de fallo u obstáculo en la práctica del acto didáctico.

Con el modelo descriptivo y los objetivos planteados cabe proponer las fuentes, en este caso documentales científicas, desde las que obtener la información necesaria. Estas fuentes primarias son de naturaleza distinta, para garantizar la triangulación de datos; a saber:

a) Unas son generales, es decir, no específicas del campo de la EE, pero relacionadas en algún aspecto con esta temática. Dentro de ellas se sitúan las siguientes:

  — Revistas de alto impacto en el campo de la Educación General, que dada su inclusión en bases de datos reconocidas (*Social Sciencies Citation Index* —SSCI—) gozan de una gran difusión (*Web of Science —WoS*—). Resulta común acudir a estas revistas, como medio frecuentemente elegido para difundir conocimientos científicos (Delgado y Fernández, 2002; Hernández, 2014), y fuente para la mayoría de los estudios bibliométricos; de hecho, algunos de ellos sólo evalúan la producción de estas publicaciones (Buela-Casal, 2010; Maz, Torralbo, Vallejo y Bracho, 2010; Navarrete, Fernández,

López, Quevedo y Buela, 2010; Quevedo y López, 2010; Gómez, Ramiro, Ariza y Granados, 2012) e incluso de otras de igual reconocimiento que éstas en otros contextos, como la base Scielo en Sudamérica (Taype, Palma, Palacios, Carbajal y Ponce, 2014). Otras veces se acude a bases de datos y no a las revistas directamente (ISOC; PsycoINFO, Medline, etc.). No obstante, estas prácticas no son comunes, lamentablemente, para el estudio en el campo de la EE, con la excepción del estudio de Romera (1992) sobre una revista exclusiva («Revista de Educación»), ya obsoleto, junto al estudio antes comentado (Gallego y Rodríguez, 2015). Las revistas españolas analizadas en esta ocasión han sido aquellas que, de una u otra manera, están relacionadas con el campo de la EE e indizadas en el Journal Citation Report Social Sciencies Edition —JCR— de la base de datos SSCI, incluidas en la WoS del Institute for Scientific Information —ISI—, es decir: «Anales de Psicología», «Psicología Conductual», «Comunicar», «Cultura y Educación», «Educación XXI», «Estudios Sobre Educación (ESE)», «Estudios de Psicología», «Infancia y Aprendizaje», «International Journal of Clinical and Helath Psychology (IJC&HP)», «Psicotema», «Revista de Educación», «Revista de Psicodidáctica», «Revista Española de Pedagogía (REP)», «Spanish Journal of Psychology (SJoP)» y «Teoría de la Educación».

— Proyectos de I+D concedidos por el Ministerio de Educación, por las mismas razones esgrimidas anteriormente. A diferencia de la anterior fuente documental, no se han hallado estudios bibliométricos que valoren la línea de investigación a través de estos proyectos, aunque Cortés (2007) lo identifica como origen de investigaciones que se corroboran en el estudio de las revistas anteriores. Por ello, dada su trascendencia y su impulso para futuras publicaciones, se ha procedido a su incorporación para el presente estudio. Principalmente, han sido extraídos de los campos de «Educación», especialmente, y «Psicología» (rama evolutiva o de la educación). Han sido revisados desde la plataforma de la Secretaría de Estado de investigación, desarrollo e innovación del Ministerio de Economía y Competitividad, donde constan el listado y datos precisos sobre los proyectos de I+D concedidos anualmente (www.idi.mineco.gob.es).

b) Las otras fuentes, sin embargo, son especializadas en el campo concreto de EE; en concreto:

— Revistas especializadas en EE, unas genéricas sobre atención a la diversidad y educación inclusiva («Educación, desarrollo y diversidad» y «Educación Inclusiva»), y otras más específicas aún sobre discapacidades y necesidades concretas («Logopedia, foniatría y audiología», «Integración», «Siglo cero», «Quinesia», «Polibea» y «FAISCA»), para obtener una visión lo más completa posible. Al igual que ocurriera con las revistas anteriores, también han sido empleadas para estudios bibliométricos afines al campo de la EE

(Gómez, Ramiro, Ariza y Granados, 2012), y sólo se halló un estudio que analiza una revista específica de EE en otro contexto (Da Silva y Hayashi, 2008), además del estudio citado (Gallego y Rodríguez, 2015).

— Jornadas de EE y Universidades, celebradas anualmente en distintas ciudades y Universidades del territorio nacional, aunque de alcance internacional. En ellas se dan a conocer distintas líneas de estudio de los distintos grupos de investigación de las diferentes universidades. Las actas de congresos han sido fuentes documentales tomadas en consideración como foco de estudio de algunas investigaciones bibliométricas realizadas desde campos afines al educativo, como ocurriera en los casos anteriores, sobre todo desde la Psicología (Díez, 2003; Guerra, 2003), no hallándose este tipo de estudios en el dominio de la EE, a pesar de existir congresos y jornadas especializadas, muy consolidadas, como las que se han seleccionado en esta ocasión.

La cantidad de aportaciones recopiladas está en función del total de años examinados. Se ha considerado el año de inicio el 2006, coincidiendo con el año de aprobación de la LOE, aún vigente, aunque modificada parcialmente por la actual ley de educación (LOMCE, 2013). En el abanico de 2006 a 2014, ambos años incluidos, un total de casi una década, se ha obtenido una muestra de aportaciones de casi 2 millares (n = 1.930 documentos), distribuida según los estratos anteriores y los años referidos de la manera que se presenta en la tabla 6.2.

TABLA 6.2
Datos de la muestra por estratos y por años

Fuentes documentales	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Revistas Educación General	35	43	52	40	53	67	87	86	51	**514**
Proyectos de I + D + i	20	22	21	16	15	14	31	13	12	**164**
Revistas Educación Especial	44	41	38	53	55	95[1]	95[2]	96[3]	93[4]	**610**
Jornadas Nacionales de EE	53	52	64	64	69	77	83	90	90	**642**
Total	152	158	175	173	192	253	296	285	246	**1.930**

[1] Para esta categoría de revista y este año se computan dos revistas menos, dada su desaparición.
[2] Ibídem.
[3] Para esta categoría de revista y este año se computan tres revistas menos, dada su desaparición.
[4] Ibídem.

Con la información de las fuentes anteriores, se han recopilado los datos necesarios que se presentan posteriormente, en forma de resultados, correspondientes con cada una de las fuentes documentales.

2.1. Resultados sobre aportaciones en el campo de la Educación General

Se ofrece a continuación los temas más recurrentes encontrados en las fuentes generales de educación sobre el dominio de la EE en torno a los cuatro tópicos definidos.

2.1.1. Resultados sobre las publicaciones en las revistas de impacto de Educación General

El interés por el alumnado supera al resto de dimensiones, con un 38,7 por 100 de publicaciones sobre el total, al que siguen en posición el interés por el currículo (29,6 por 100) y por los contextos (24,3 por 100), quedando en la última y alejada posición el interés por el profesorado, con apenas un 7,4 por 100. Por años, se observa cómo se produce un incremento paulatino de la frecuencia de aparición de publicaciones sobre EE, lo que cabría servir para diferenciar dos etapas cronológicas de 2006 a 2010 (en torno a 40-50) y de 2006 a 2013 (en torno a 70-80), especialmente en cuanto a los referentes currículo y contextos, salvo por el último año, en el que sorprendentemente se ha producido un descenso de ellas (cfr. tabla 6.2). En efecto, salvo por este año, se observa en la tabla 6.4 un incremento de documentos sobre EE en sendas categorías, así como en la dimensión del alumnado en la tabla 6.3, no así en el caso del profesorado, que sigue una tendencia muy uniforme.

TABLA 6.3

Recuento de artículos en revistas (ISI) genéricas referidos a los agentes del acto didáctico sobre EE

Otras revistas	**Profesor**									**Alumnos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Anales de psic.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	3	4	5	7	3
Psic. conductual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	3	2	3	4	1
Comunicar	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
Cultura y ed.	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0
Ed. XXI	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2
ESE	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Estudios de psic.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	0	2	1	0
Infancia y apr.	1	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2	0	2	1	3	3	2	1
IJC&HP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	0
Psicotema	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	2	3	3	2	3	3	2	5
Rev. de ed.	3	1	1	1	0	1	1	0	1	3	3	3	2	2	2	4	4	3
Rev. psicodid.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	1	2
R.E.P.	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	1	1	1
SJofP	0	0	0	0	3	0	1	1	1	0	2	1	4	4	5	6	6	1
T.ª de la ed.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1
Parcial	4	5	5	2	5	3	5	4	5	12	16	15	20	22	25	31	36	22
Total	**38**									**199**								

TABLA 6.4

Recuento de artículos en revistas (ISI) genéricas referido a los referentes del acto didáctico sobre EE

Otras revistas	**Currículo**									**Contextos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Anales de psic.	0	0	0	1	0	3	2	2	2	0	1	0	1	1	2	3	4	3
Psic. conductual	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2	2	0	2
Comunicar	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
Cultura y ed.	1	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	2	2	0	2
Ed. XXI	0	1	0	0	1	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	2	1	0
ESE	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Estudios de Psic.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Infancia y Apr.	1	0	1	0	0	2	2	0	0	0	0	2	1	0	3	2	2	0
IJC&HP	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	3	0	1	1	0	1	0
Psicotema	0	0	1	0	2	2	0	0	0	2	3	5	0	2	3	3	1	2
Rev. de ed.	3	5	4	3	9	4	9	17	7	1	1	1	2	2	3	4	2	1
Rev. psicodid.	2	0	0	0	0	1	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0
R.E.P.	2	1	5	1	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
SJofP	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	3	4	0
T.ª de la ed.	1	0	6	3	3	1	6	5	2	2	3	1	0	1	0	1	2	1
Parcial	**10**	**10**	**18**	**12**	**17**	**21**	**27**	**28**	**19**	**9**	**12**	**14**	**6**	**9**	**19**	**24**	**22**	**14**
Total	**152**									**127**								

Los datos de la investigación anteriormente realizada sobre el lustro 2006-2010 (Gallego y Rodríguez, 2015) muestran la misma tendencia, pero con un dibujo diferente. Si bien las posiciones son idénticas, existe menor diferencia entre la primera (35,3 por 100) y la segunda (33,1 por 100), obteniendo la tercera posición un 20,6 por 100 de las publicaciones y la cuarta la mitad (11 por 100). Puede concluirse, pues, que con la actualización se han acentuado las diferencias entre la primera y segunda posición: interés por el alumnado e interés por el currículo. En otros contextos (Brasil) se ha revelado igualmente el tópico del alumnado como el más recurrente (Figueredo, Mazer, Guillaumon y Fernández, 2014).

2.1.2. Resultados sobre los proyectos financiados dentro de categorías relacionadas con la Educación

Respecto de los proyectos de I+D concedidos, su temática prevalente vuelve a ser la del alumnado (39,6 por 100), seguida del currículo (30,5 por 100) y de los contextos (26,2 por 100), y a una distancia muy superior a las anteriores la del profesorado (3,6 por 100). Es decir, se observa idéntico patrón que en el caso anterior. No obstante, en esta ocasión los datos no permiten determinar una progresión clara por años, como en los casos anteriores; en todo caso, se produce un descenso de la aparición de investigaciones sobre el tópico analizado que pudiera derivar del descenso total de proyectos financiados como consecuencia de la crisis

económica y recortes aludidos. Estos resultados pueden apreciarse perfiladamente en las tablas 6.5 y 6.6.

TABLA 6.5
Recuento de proyectos de investigación referidos a los agentes del acto didáctico sobre EE

Proyectos I+D	Profesor									Alumnos								
	06	07	08	09	10	11	12	13	14	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Parcial	1	0	0	0	0	2	2	1	0	9	10	8	6	4	5	12	5	6
Total	**6**									**65**								

TABLA 6.6
Recuento de proyectos de investigación referidos a los referentes del acto didáctico sobre EE

Proyectos I+D	Currículo									Contextos								
	06	07	08	09	10	11	12	13	14	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Parcial	4	5	7	6	9	4	9	3	3	6	7	6	4	2	3	8	4	3
Total	**50**									**43**								

En la investigación anterior, que sirve de motor y referencia a ésta (Gallego y Rodríguez, 2015), los datos obtenidos a partir de los proyectos de investigación respaldan los obtenidos en esta ocasión. El alumnado aparecía dominando el panorama de la investigación, en torno al 40 por 100 de los proyectos (39,4 por 100); en segundo lugar quedaba el interés por el currículo, con un 32,9 por 100; el tercer puesto lo ocupaba el tópico contextual, con un 26,6 por 100, y el tema que aparecía más descolgado, más que en el caso actual, fue el del profesorado, con apenas un 1,1 por 100. No existen otros estudios previos sobre el análisis de los temas centrales de las investigaciones reconocidas como proyectos I+D, que puedan servir de contraste y discusión con la presente.

Conviene advertir, como contraste entre la temática de los proyectos y de las revistas anteriores, que, a diferencia de las últimas, en el caso de los proyectos la cercanía entre el segundo y tercer puesto es mayor que entre el primero y segundo. Por lo demás, las posiciones ocupadas son idénticas.

2.2. Resultados sobre documentos propios del área de Educación Especial

Como complemento de los resultados precedentes sobre educación en general, se presentan a continuación los obtenidos con fuentes específicas del área de EE.

2.2.1. Resultados sobre las publicaciones especializadas en el campo de Educación Especial

Como se desprende de los datos recopilados en las tablas 6.7 y 6.8, el tema que más se repite es el del currículo, con un total de 255 aportaciones, seguido del

alumnado, con 173, y de los contextos, con 148, y con bastante distancia y en último lugar aparece el tema del profesorado, con apenas 34 publicaciones. Del balance por años cabe resaltar el crecimiento del interés por los contextos, con mayor notoriedad que el crecimiento que también se observa en el resto de categorías, como se apreciaba a grandes rasgos en la tabla 6.2, que permite distinguir dos etapas por su cantidad de aportaciones: de 2006 a 2010, incluidos, cuando las aportaciones se sitúan en torno a 50, mientras que en el abanico de 2011 a 2014 se acerca a 100. Y ello a pesar de que, lamentablemente, algunas revistas han desaparecido (2 de ellas en 2011 y otra más a partir del 2013), quizá como consecuencia desafortunada de la guerra de los impactos.

En esta ocasión, se observa un cambio con respecto a los resultados obtenidos de las revistas y proyectos genéricos anteriores, debido a que se cambia la posición, alcanzando el primer lugar el tópico del currículo (41,8 por 100), seguido a distancia considerable del alumnado que pasa al segundo lugar (28,4 por 100) y del contexto que se mantiene en el tercero (24,3 por 100), y ocupando, de nuevo, el último lugar, a una distancia notable, el interés por el profesorado (3,9 por 100).

TABLA 6.7

Recuento de artículos en revistas de EE sobre los agentes del acto didáctico de EE

Revistas de EE	**Profesor**									**Alumnos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Ed. des. y div.	0	1	1	1	1	—	—	—	—	3	2	0	1	2	—	—	—	—
Ed. inclusiva	0	0	0	2	3	2	2	2	3	0	0	0	2	0	4	3	6	6
Logop.-fon.-aud.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	5	5	3	3	8	5	11	8
Integración	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	3	1	2	1	6	5	3	3
Siglo cero	0	1	1	0	1	0	0	0		7	4	3	2	2	5	3	3	
Quinesia	0	0	0	0	0	0	1	—	—	0	0	0	0	0	1	2	—	—
Polibea	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	1	2	3	6	3	5	3
FAISCA	2	1	0	1	2	—	—	—	—	2	1	2	1	1	—	—	—	—
Parcial	2	3	2	5	8	3	4	2	5	16	17	12	13	12	30	21	28	24
Total	**34**									**173**								

TABLA 6.8

Recuento de artículos en revistas de EE sobre los referentes del acto didáctico de EE

Revistas de EE	**Currículo**									**Contextos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Ed. des. y div.	2	1	3	5	2	—	—	—	—	0	0	1	0	1	—	—	—	—
Ed. inclusiva	0	0	1	3	2	10	10	13	9	0	0	1	1	0	4	10	11	9
Logop.-fon.-aud.	3	2	1	3	1	3	8	3	4	0	0	0	0	0	1	2	2	3
Integración	3	4	3	4	4	9	6	8	8	0	2	0	1	1	5	1	3	3
Siglo cero	0	0	1	1	1	3	4	3		2	3	7	6	8	10	5	3	
Quinesia	1	3	1	2	3	2	3	—	—	0	0	0	0	0	3	2	—	—

Polibea	11	5	4	7	9	8	13	14	13	2	1	0	0	0	4	8	6	7
FAISCA	1	1	1	1	2	—	—	—	—	1	1	0	1	1	—	—	—	—
Parcial	21	14	15	26	24	35	42	41	37	5	7	9	9	11	27	28	25	27
Total					**255**									**148**				

Los porcentajes del estudio de referencia anterior a éste son similares (43,3 por 100, 30,3 por 100, 17,7 por 100 y 8,7 por 100, respectivamente); en todo caso, baja aun más en la actualidad la preocupación por el profesorado a favor del contexto, principalmente.

2.2.2. Resultados sobre publicaciones especializadas en las Jornadas especializadas de EE

En esta ocasión, de las 642 publicaciones consideradas de las actas correspondientes a las jornadas celebradas anualmente, el currículo vuelve a liderar la frecuencia de aparición de aportaciones en el campo de la EE (266: 41,4 por 100), muy por encima de los otros focos intermedios por su frecuencia de aparición: alumnos, en segundo lugar (164: 25,6 por 100), y contextos en tercero (145: 22,6 por 100). Nuevamente, el tópico del profesorado se sitúa en último lugar, y a distancia relativamente mayor: la mitad de aportaciones del tópico que le precede (67: 10,4 por 100). Por años, resalta el incremento de los focos más habituales, lo cual igualmente permite mantener las 2 etapas detectadas con anterioridad, como puede observarse en las tablas 6.9 y 6.10.

TABLA 6.9
Recuento de contribuciones en las Jornadas de EE referidas a los agentes del acto didáctico

Jornadas de EE	**Profesor**									**Alumnos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Parcial	6	6	5	7	8	8	9	8	10	15	12	15	14	15	18	21	23	31
Total					**67**									**164**				

TABLA 6.10
Recuento de contribuciones en las Jornadas de EE referidas a los referentes del acto didáctico

Jornadas de EE	**Currículo**									**Contextos**								
	06	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Parcial	21	19	31	29	30	34	33	37	32	11	15	13	14	16	17	20	22	17
Total					**266**									**145**				

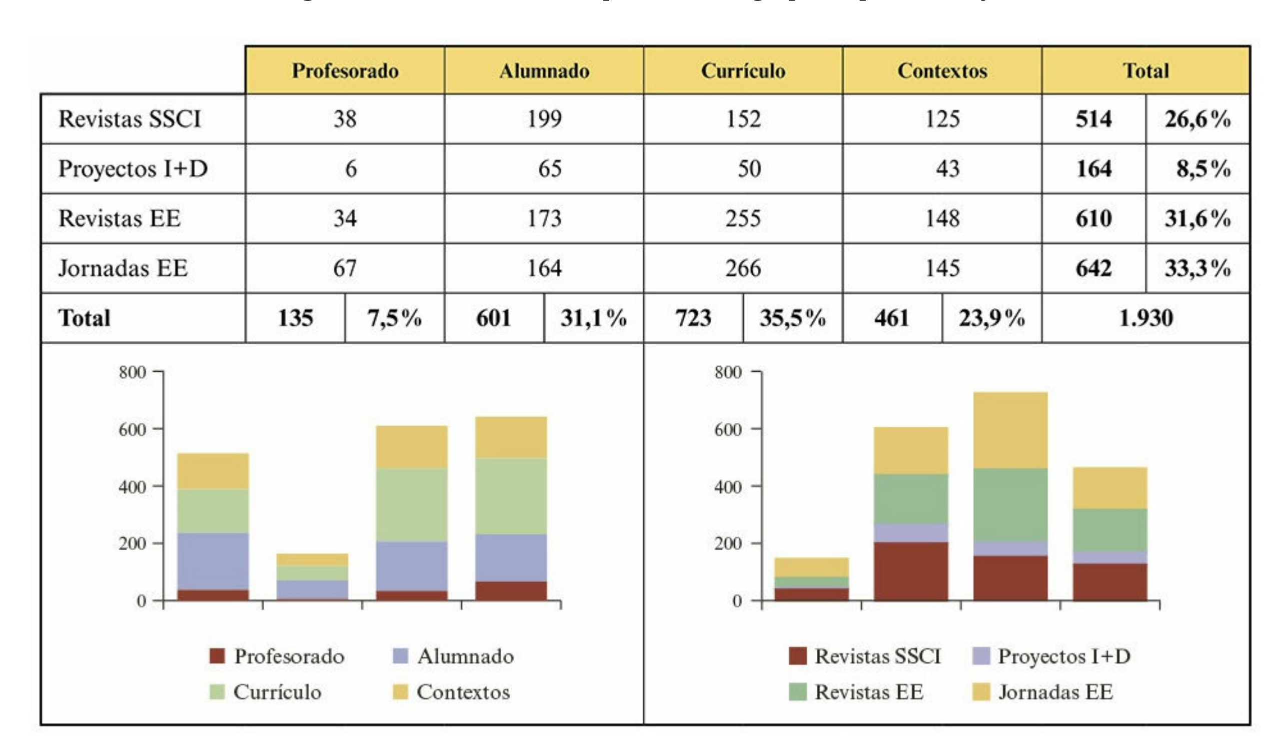
Comparando con el estudio previo (Gallego y Rodríguez, 2015), se aprecia que los tópicos ocupan idénticas posiciones y casi idénticos porcentajes, sobre todo en la preocupación por el profesorado (10,4 y 10,3 por 100) y contextos (22,6 y 22,3 por 100); mientras que se observa una leve diferencia, que radica en que en el estudio

actual se reducen las distancias entre el interés por el currículo y el alumnado (41,4 y 25,5 por 100, respectivamente) con respecto al anterior (44,5 y 22,9 por 100, respectivamente), que distancia al uno del otro en 16 puntos porcentuales frente al otro, que abría la brecha hasta casi 22 puntos porcentuales. En el estudio realizado por Da Silva y Hayashi (2008) sobre una revista de EE del contexto brasileño, durante el período de 2000 a 2006, también predomina el estudio de los procesos de inclusión educativa.

2.3. Resultados de la triangulación de las distintas fuentes documentales anteriores

En suma, los datos anteriores se han agrupado en la siguiente tabla (6.11) y se han presentado en la gráfica siguiente, en torno a las cuatro fuentes documentales que han sumado un total de *n* = 1.930 entradas sobre EE, siendo las más numerosas extraídas de las actas de las jornadas y de las revistas especializadas, al ser fuentes más especializadas en EE, y a pesar de que el número de revistas genéricas y su población de estudio (número de volúmenes por año) supera sobradamente al de específicas (15 revistas genéricas *versus* 8 específicas).

TABLA 6.11
Datos globales de las diferentes aportaciones agrupadas por fuente y temática



	Profesorado		Alumnado		Currículo		Contextos		Total	
Revistas SSCI	38		199		152		125		**514**	**26,6%**
Proyectos I+D	6		65		50		43		**164**	**8,5%**
Revistas EE	34		173		255		148		**610**	**31,6%**
Jornadas EE	67		164		266		145		**642**	**33,3%**
Total	**135**	**7,5%**	**601**	**31,1%**	**723**	**35,5%**	**461**	**23,9%**	**1.930**	

El total indica que la suma de las aportaciones permite concluir que el foco del análisis referente al currículo es el que más aparece (37,5 por 100), y el que menos se estudia, de manera muy significativa, es el del profesorado (7,5 por 100). El debatido puesto por la segunda posición lo gana el tópico del alumnado (31,1 por 100), ocupando el contexto el tercer puesto (23,9 por 100). Los datos de la investigación

anterior de referencia confirman los obtenidos en esta ocasión (40,7 por 100 para el currículo, 29,3 por 100 para el alumnado, 21,1 por 100 para el contexto y 8,8 por 100 para el profesorado). Además, la investigación realizada por Romera (1992) sobre EE también advierte la superioridad numérica de las temáticas sobre el currículo y alumnado, aunque también resaltó la organización de la EE. Por tanto, se puede confirmar esa jerarquía en la investigación en el campo de la EE.

3. INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Resulta interesante profundizar en los contenidos propios de la investigación y, además, conocer otros atributos de las aportaciones en el terreno de la EE, como su tipología, el idioma en el que aparecen, la autoría de las mismas, la ubicación desde la que se realizan (nacional e internacional), así como la progresión interanual de las aportaciones en relación con la progresión general. Ello constituye otro estudio documental diacrónico-retrospectivo, que en esta ocasión adquiere la denominación de bibliometría, también metainvestigación o cienciometría. Lo original de este análisis no son los indicadores analizados, puesto que de forma aislada o combinada han sido empleados en otros estudios bibliométricos de áreas afines a la Educación (Callejón, 2003; Guerra, 2003; Maz, Torralba, Vallejo y Bracho, 2010). Lo insólito es hacerlo sobre el campo concreto de la EE, donde no se han hallado estudios de este tipo, salvo el realizado por Romera en 1992, por tanto obsoleto, o en otros contextos, no extrapolables al nuestro, como el de Da Silva y Hayashi (2008).

Se hace preciso al analizar estos detalles reducir los documentos analizados. Como quiera que en la tradición de estudios bibliométricos realizados en áreas afines y no afines a la Educación se cotejan las fuentes más representativas y visibles, siguiendo criterios de impacto y difusión, se han tomado en consideración las aportaciones a revistas genéricas del área de Educación de alto alcance, en concreto aquellas incorporadas en la SSCI. Es decir, se han cotejado las revistas JCR del SSCI valoradas con anterioridad para el caso de sus contenidos y temáticas de estudios, aunque para ampliar la perspectiva del análisis se ha ampliado al abanico cronológico del estudio, abarcando todo el período del nuevo siglo, computando un total de una quincena de años (2000-2014, ambos incluidos).

3.1. Frecuencia y variación interanual de aportaciones totales y sobre EE en revistas JCR

Casi el 10 por 100 (9,8 por 100) de la producción en estas revistas versa sobre EE (n = 1.029 de N = 10.535), dato que nos hace pensar que, teniendo en cuenta la amplitud temática de las revistas de educación y psicología de la educación, la preocupación por la EE es relativamente considerable; es más, podría concluirse que se trata de una ciencia «viva». La producción diacrónica, o el estudio de publicaciones en perspectiva evolutiva durante los últimos 15 años, arroja datos que

permiten dibujar una cierta tendencia cíclica de aumento/disminución de la producción, salvo excepciones, siendo los años 2002, 2006, 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013 los que registran una mayor profusión de publicaciones sobre EE, por encima de la media ($\bar{x}$ = 68,6). Entre ellos, llaman la atención los años 2011 y 2013, por ser los únicos en los que el porcentaje de producción total aumenta mientras que el de EE disminuye, según refleja el cálculo de su Tasa de Variación Interanual (TVI) contenido en la tabla 6.12 (TVI general de 2011 = = 7,4 y de 2013 = 1,3, frente a la TVI sobre EE de 2011 = −10,7 y de 2013 = −26,5). Se debe, especialmente en el caso del año 2013, a que al año precedente es un año prolífico desde el punto de vista de la investigación, sin duda el año en el que más abundan trabajos sobre EE (117) y el único que supera el 10 por 100 de la aparición de estos trabajos respecto de la producción global.

TABLA 6.12

Frecuencias, porcentajes y TVI total y de EE de la producción en el SSCI (2000-2014)

Año	N.º de documentos		Porcentaje		TVI			
	Totales	Sobre EE	Totales	Sobre EE	Valor	s	Valor	S
2000	584	44	5,5	4,3	—		—	
2001	526	44	5,0	4,3	–9,9	12,8	0,0	4,6
2002	622	71	5,9	6,9	18,3	18,0	61,4	221,8
2003	575	52	5,5	5,1	–7,6	8,6	–26,8	91,6
2004	570	52	5,4	5,1	–0,9	1,2	0,0	4,6
2005	767	66	7,3	6,4	34,6	76,8	26,9	28,4
2006	775	78	7,4	7,6	1,0	0,3	18,2	8,5
2007	656	56	6,2	5,4	–15,4	26,0	–28,2	99,0
2008	745	90	7,1	8,7	13,6	8,6	60,7	216,1
2009	668	57	6,3	5,5	–10,4	13,8	–36,7	151,6
2010	766	84	7,3	8,2	14,7	10,5	47,4	121,2
2011	823	75	7,8	7,3	7,4	1,5	–10,7	26,0
2012	827	117	7,9	11,4	0,6	0,4	56,0	179,5
2013	838	86	8,0	8,4	1,3	0,2	–26,5	90,0
2014	793	57	7,5	5,5	–5,4	5,4	–33,7	131,8
Total	**10.535**	**1.029**	**100**		$\bar{x}$ = 3	$\bar{x}$ = 13,2	$\bar{x}$ = 7,7	$\bar{x}$ = 98,2

Por otra parte, los años en los que la investigación es más escasa, situándose por debajo de la media, son el 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009 y 2014. Se revela también que en los años 2001 y 2004 se mantiene el porcentaje de trabajos en EE (TVI = 0), con respecto a sus años precedentes, y a pesar de haber descendido el número total de documentos publicados, sobre todo en el año 2001 (TVI general de 2001 = −9,9), a diferencia del 2004 en el que el descenso es insignificante (TVI general de 2004 = −0,9).

Las mayores TVI sobre EE se corresponden jerárquicamente con los años 2002 (61,4), 2008 (60,7) y 2010 (47,4), muy por encima de la TVI total para dichos años,

especialmente para el año 2012, donde la TVI general apenas alcanza un balance de 0,6 (cfr. tabla 6.12). Por el contrario, las TVI sobre EE menores, incluso negativas, se han hallado en el orden siguiente para los años 2009 (−36,7), 2014 (−33,7), 2007 (−28,2), 2003 (−26,8) y 2013 (−26,5). Sorprende, no obstante, por su diferencia respecto de la TVI general el año 2013, en el que si bien en esta última aumenta (TVI general de 2013 = 1,3), la de EE disminuye (TVI sobre EE de 2013 = −26,5). Igualmente, sorprende que sea el año 2009 el que menor TVI presenta, dado que en otras investigaciones sobre EE en otros contextos (Brasil) el período 2001 a 2011 (Figueredo, Mazer, Guillaumon y Fernández, 2014) se ha revelado como el más productivo, lo que indica que la investigación sobre esta área determinada (al menos) no está al margen del contexto.

Profundizando en los datos de progresión diacrónica, en concreto en el cálculo de los valores de los rangos de diferencia, medias y desviaciones típicas de las TVI, nos encontramos que mientras que el rango de la TVI general es 50, su media es 3 y su media de desviación es 13,2, los valores de rango, media de valores y media de desviación típica de TVI sobre los datos de EE son 98,1, 7,7 y 98,2, respectivamente. Cabe inferir la notable mayor fluctuación de los trabajos sobre EE respecto del total de ellos (cfr. figura 6.1). Sin embargo, el estudio de Da Silva y Hayashi (2008) pone de manifiesto un creciente interés por la investigación en este campo de conocimiento.

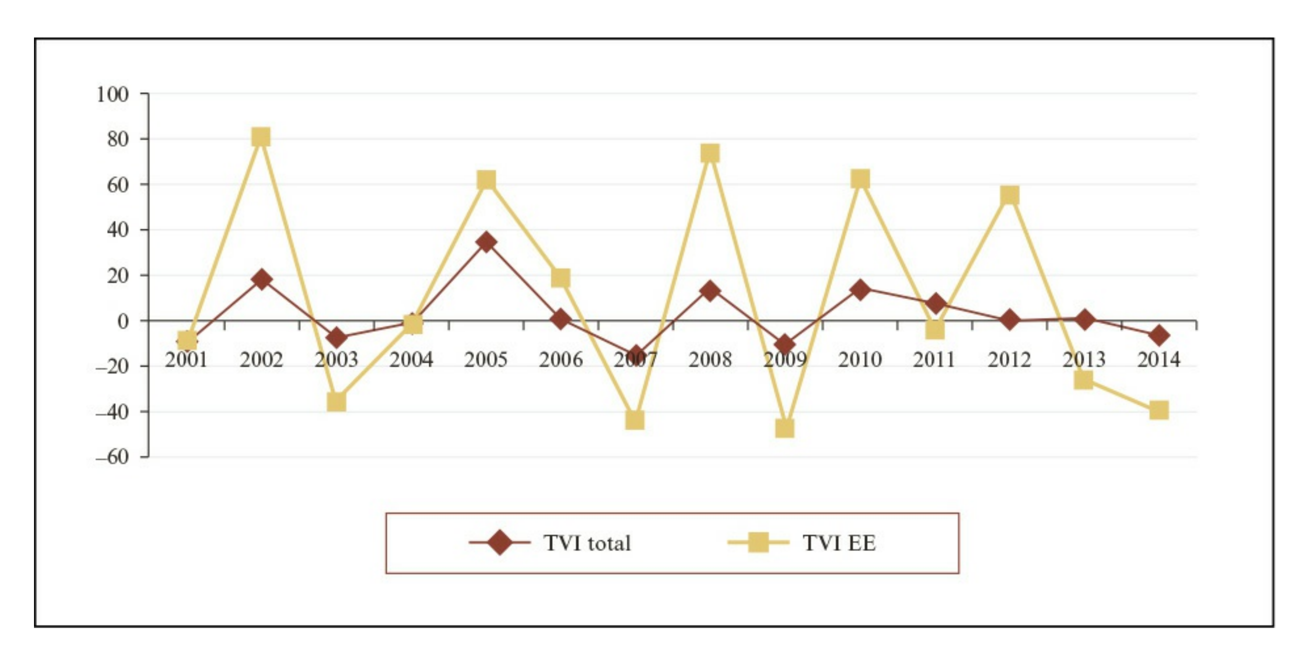


Figura 6.1.—Evolución de la TVI de la producción científica total y de EE (2000-2014).

3.2. Tópicos de las aportaciones sobre EE en revistas genéricas indizadas en JCR

A tenor de los datos obtenidos, y teniendo en cuenta las líneas o temas de investigación señalados, se observa que las líneas de investigación más fecundas son el alumnado (31,3 por 100) y el currículo (30,6 por 100), seguidas muy de cerca por los contextos (27 por 100) y muy de lejos por el profesorado (11,1 por 100), según la

atención prestada por los investigadores (cfr. tabla 6.13).

TABLA 6.13
Temática de los documentos sobre EE por revistas (2000-2014)

Datos/ Idioma	**Documentos parciales (por revista)**															**Doc. totales**	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**T**	**%**
Alumnos	30	20	4	7	6	10	14	30	13	67	54	16	20	21	10	**322**	**31,3**
Profesores	2	0	3	7	3	8	1	6	2	7	14	4	6	47	4	**114**	**11,1**
Currículo	10	1	8	18	14	31	1	27	9	29	102	11	15	10	29	**315**	**30,6**
Contextos	19	13	4	15	5	13	8	26	10	52	70	8	4	13	18	**278**	**27**
Total	**61**	**34**	**19**	**47**	**28**	**62**	**24**	**89**	**34**	**155**	**240**	**39**	**45**	**91**	**61**	**1.029**	**100**

Respecto de los períodos anteriores analizados de estas revistas (2006-2014) y del estudio anterior (Gallego y Rodríguez, 2015), puede extraerse la conclusión de que se mantienen las tendencias de posición de los tópicos anteriores, si bien en este período mayor (2000-2014) se reduce la distancia entre el interés por el alumnado y por el currículo, que pasan a ser similares (31,3 por 100 y 30,6 por 100, respectivamente) e incluso con respecto al análisis contextual (27 por 100), siguiendo descolgado el estudio del docente (11,1 por 100), y se acerca a los resultados globales, donde la primera posición es para el estudio del currículo seguido del alumnado. En el estudio de Figueredo, Mazer, Guilleumon y Fernández (2014), el interés por el alumnado ocupa una proporción notable sobre el total de temáticas (141 de 197 artículos), resaltando dentro de este tema la preocupación por las habilidades lectoescritoras.

Cabe inferir, como segunda nota de análisis, que en las revistas más orientadas al campo de la psicología se observa la prevalencia del tópico del alumnado y de los contextos, preferentemente el familiar, mientras que en las revistas con mayor orientación educativa se palpa la preocupación por el currículo y también por los contextos, pero en este caso escolar y de aula. Sorprende que, pese a ser validada la categoría temática del profesorado por la fundamentación teórica que alumbra esta categorización y también porque en todas las revistas, excepto en la «Behavioral Psychology – Psicología Conductual» (n.º 9), que aparece algún documento que versa sobre este tópico, no es frecuente su aparición en comparación con el resto de las categorías. Teniendo en cuenta las necesidades del colectivo docente, y su rol cambiante por las demandas sociales (por ejemplo, cada vez más tecnológica) y la escuela (ahora inclusiva), se sugiere la conveniencia de que este tópico se convierta en un frente caliente, necesitado de investigación.

3.3. Naturaleza de las aportaciones sobre EE en revistas genéricas indizadas en JCR

La mayoría de las contribuciones (cfr. tabla 6.14) son artículos de investigación (64,1 por 100), seguido de artículos de opinión y reflexión (22,9 por 100). El resto, recensiones de libros y de tesis, aparece con menor frecuencia (10,3 por 100 y 2,7 por

100, respectivamente). De hecho, la mayor parte de las revistas sólo incorporan artículos, algunas de ellas incluso únicamente de investigación. Esta tendencia se consolida con el transcurso del tiempo.

TABLA 6.14

Tipología de los documentos encontrados sobre EE en las distintas revistas ISI (2000-2014)

Datos/ Tipo	Documentos parciales (por revista)															Doc. totales	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**T**	**%**
Artículo	51	24	9	32	17	13	19	75	26	139	112	22	26	91	6	**662**	**64,1**
Revisión	10	10	10	15	11	26	5	14	8	9	83	10	19	0	7	**237**	**22,9**
Libros	0	0	0	0	0	23	0	0	0	6	45	1	0	0	28	**103**	**10,3**
Tesis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	0	0	20	**27**	**2,7**
Total	**61**	**34**	**19**	**47**	**28**	**62**	**24**	**89**	**34**	**155**	**240**	**39**	**45**	**91**	**61**	**1.029**	

Estos datos son consistentes con los obtenidos por Da Silva y Hayashi (2008), que resaltan la frecuencia superior de artículos de investigación frente a los de revisión. En nuestro contexto sigue la tendencia del estudio presentado por Romera (1992), que también encontró prevalencia de los estudios empírico-descriptivos.

3.4. Idioma de las aportaciones sobre EE en revistas genéricas indizadas en JCR

En cuanto al idioma, se observa el lógico predominio del español en 851 documentos (82,8 por 100), seguido del inglés con 159 (15,5 por 100) y algunos trabajos extranjeros en la «Revista de Educación» (n.º 11) y de «Psicodidáctica» (n.º 12), que se presentan tanto en su versión original como traducidos al castellano (cfr. tabla 6.15). Llama la atención el caso de la revista «Spanish Journal of Psychology» (n.º 14), dado que no sólo presenta su título en inglés sino también todos sus artículos, a diferencia de otras como la «International Journal of Clinical and Health Psychology» (n.º 9) o la «Behavioral Psychology – Psicología Conductual» (n.º 2), cuyas denominaciones aparecen también en inglés o mixto, respectivamente, pero no así sus artículos, que aparecen principalmente en lengua castellana. Otras están comenzando a aceptar artículos en inglés o en ambos idiomas («Comunicar», «Psicodidáctica», «Revista de Educación»), de manera que con el tiempo la presencia del inglés está ganando peso.

TABLA 6.15

Idioma de los documentos sobre EE por revistas (2000-2014)

Datos/ idioma	Documentos parciales (por revista)															Doc. totales	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**T**	**%**
Español	44	33	14	47	28	60	23	87	23	124	235	30	42	0	61	**851**	**82,8**
Inglés	16	1	0	0	0	2	1	2	11	31	1	0	3	91	0	**159**	**15,5**
Ambos	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	4	9	0	0	0	**19**	**1,8**

Total	61	34	19	47	28	62	24	89	34	155	240	39	45	91	61	1.029	100

3.5. Autoría y coautorías de las aportaciones sobre EE en revistas genéricas indizadas en JCR

Por su autoría, resumida en la tabla 6.16, resaltan en el cómputo total los trabajos firmados por un solo autor, con un porcentaje total del 28,6 por 100, si bien en algunas revistas dominan los trabajos realizados por pares, cuyo porcentaje total es del 24,4 por 100, e incluso los firmados por un trío, cuyo porcentaje global alcanza el 22,6 por 100. Es más, si se restan las reseñas de tesis y de libros, que suelen ser firmados por un solo autor, las frecuencias anteriores se acercan significativamente. Es destacable también, por su alta frecuencia y porcentaje, 11,9 por 100, las publicaciones firmadas por un cuarteto. A partir de ahí las frecuencias y porcentajes caen drásticamente, descendiendo por debajo del 10 por 100, como puede apreciarse en la tabla.

TABLA 6.16
Autoría de los documentos sobre EE por revistas (2000-2014)

Datos/ autoría	**Documentos parciales (por revista)**															**Doc. totales**	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**T**	**%**
Individual	4	0	11	14	6	37	3	10	2	10	117	16	17	5	42	**294**	**28,6**
Doble	10	8	6	13	12	14	11	30	6	42	50	7	12	20	10	**251**	**24,4**
Triple	27	11	2	12	7	8	6	22	7	40	38	8	11	25	8	**232**	**22,6**
Cuatro	10	7	0	7	1	0	2	10	9	31	19	3	2	22	0	**123**	**11,9**
Cinco	5	6	0	1	2	1	1	10	3	17	7	3	2	9	1	**68**	**6,6**
Seis	3	2	0	0	0	2	0	4	4	8	3	1	1	6	0	**34**	**3,3**
Siete	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	5	0	0	1	0	**12**	**1,7**
Ocho	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	0	1	0	**7**	**0,7**
Nueve	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	2	0	**6**	**0,6**
Diez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**	**0,1**
Once	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**	**0,1**
Total	**61**	**34**	**19**	**47**	**28**	**62**	**24**	**89**	**34**	**155**	**240**	**39**	**45**	**91**	**61**	**1.029**	**100**

Se ha observado un progresivo aumento de la colaboración entre autores en las contribuciones de carácter empírico, aunque esta tendencia todavía no se refleja con datos contundentes. El análisis pormenorizado de los datos arroja la siguiente conclusión: en artículos de investigación de las revistas de psicología de la educación analizadas, más ligadas a la psicología que a la educación, el patrón de autoría compartida, incluso autoría múltiple, está más avanzado y consolidado.

Al contrario, en las revistas más afines a la educación prima la autoría individual o por pares y, en todo caso, menos multitudinaria. Así, en nuestro contexto, el estudio realizado por Romera (1992) ya confirmó la prevalencia del trabajo individualizado en las publicaciones. Igualmente acontece en estudios de otros contextos, pero del

campo de la EE, donde se ha encontrado la prevalencia de la autoría simple, aunque seguida de cerca de la coautoría doble (68 y 60 artículos, respectivamente) y a distancia de la autoría triple (11 artículos), en tercera posición (Da Silva y Hayashi, 2008). Ello está en la línea de lo obtenido por Blanco (2010), en el contexto peruano, donde la prevalencia de la autoría simple en textos de una revista de educación (de la Pontifica Universidad Católica de Perú) contrasta con la autoría compartida de otras revistas de ciencias exactas y sociales en ese contexto.

Igual acontece en la investigación llevada a cabo por Guerra (2003), de ámbito psicológico, cuyos datos reflejan que la mitad de las entradas son realizadas por un solo autor, aunque según la hipótesis anterior ello puede justificarse en que en este estudio se analiza un período anterior (1975-2002), puesto que, según indica la misma autora, «en los últimos cinco años (1998-2002) el índice de colaboración es más alto» (Guerra, 2003: 650), hasta cambiar el dibujo de la gráfica de autoría. En esta línea, el estudio realizado por Callejón (2003), de corte más psicológico, apunta también la prevalencia de la autoría doble, aunque seguida muy de cerca de aquellos que son firmados por un solo autor. Igual ocurre en el estudio desarrollado por Guilera, Gómez e Hidalgo (2006), entre 1975 y 2005, donde se obtiene una media de 2,63 autores por artículo, siendo incluso más frecuentes los artículos firmados por tres autores en las revistas indizadas en el SSCI. En otras publicaciones globales el índice mayor lo alcanzan la autoría por pares, seguida por los tríos, sumando entre «dos o tres investigadores firmantes más de la mitad (...) en el SSCI» (Maz et al., 2010: 594), en el período más actual analizado (1998-2007), relegando a la autoría individual a un tercer plano, y no muy distante de la autoría cuádruple. Este dato, número de autores, se ha incrementado respecto de otras investigaciones revisadas por los autores, lo que va en la línea de los datos obtenidos en esta investigación.

En definitiva, tomando como referencia el Índice de Colaboración (IC = n.º autores firmantes totales/n.º artículos totales), en la investigación de Maz et al. (2010) se aprecia un valor de IC = 2,9; valor casi coincidente con el IC calculado para esta ocasión: IC = 2,7. Acudiendo a otros cálculos anteriores, nos encontramos con el estudio de Bordons y Gómez (1997, citado en Maz et al., 2010: 599) cuyo IC = 2. Además del interesante dato por sí solo de que en los estudios más actuales la colaboración se sitúa entre 2 y 3, puede inferirse también que, comparándolo con estudios anteriores, se refleja un aumento progresivo de la colaboración, lo que respalda la hipótesis plasmada más arriba.

3.6. Procedencia nacional de las aportaciones sobre EE contenidas en las revistas analizadas

Con respecto a la filiación institucional, los trabajos carecen de homogeneidad, dado que en unos casos se indica sólo la universidad, en otros la universidad, la facultad y hasta el departamento, y en otros ni siquiera la universidad. Ello impide realizar una clasificación ilustrativa por departamentos o facultades, pero no por universidades o instituciones de afiliación institucional de los autores (que en el peor

de los casos ha requerido su búsqueda en alguna base de datos, como Dialnet, INRECs o incluso en Google académico). En suma, se han computado un total de 55 universidades firmantes, responsables de más del 90 por 100 de las publicaciones, además de otras instituciones no universitarias y principalmente españolas, es decir, centros docentes, hospitales, organismos oficiales y estatales, centros de investigación, centros psicológicos y centros asistenciales, en este orden. La suma de los trabajos no corresponde con el resultado total de los mismos, debido a que frecuentemente los trabajos aparecen firmados por autores de instituciones diferentes y combinadas; por ejemplo, suele acontecer que tanto las universidades foráneas como las instituciones no universitarias firmen sus trabajos en colaboración con instituciones universitarias autóctonas, aunque el cómputo total de instituciones universitarias resulta significativo. También Da Silva y Hayashi (2008) encontraron mayor participación de los centros universitarios que de otras instituciones, en todo caso colaboraciones con los anteriores y, muy excepcionalmente, instituciones no universitarias por cuenta propia.

El aumento de la colaboración entre distintos autores en las publicaciones de investigación se corresponde también con el aumento de la colaboración entre autores de distintas universidades y contextos, aunque aún son más frecuentes dentro de la coautoría encontrarse con colaboraciones intrainstitucionales que interinstitucionales.

Respecto de las instituciones universitarias nacionales, cuyo recuento se refleja en la figura 6.2, la mayoría pertenece a la comunidad autónoma andaluza (dentro de la cual destacan las universidades de Granada, Sevilla, Málaga y Almería), seguida de Cataluña (representada por la Universidad Autónoma de Barcelona, junto a las de Barcelona y Lérida) y de Madrid (principalmente por la aportación de las Universidades Complutense y Autónoma).

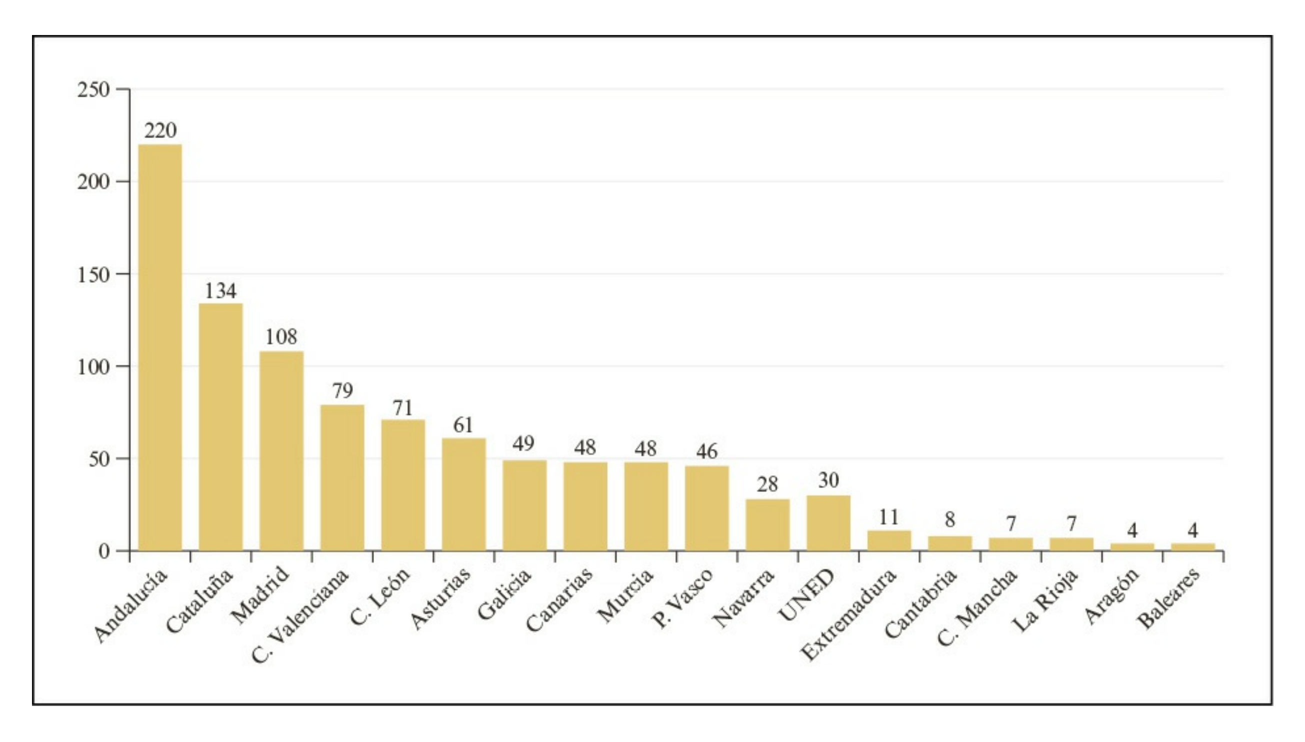


Figura 6.2.—Universidades, por comunidades autónomas, que firman las publicaciones sobre EE (2000-2014).

En otro bloque intermedio, por su producción se sitúan las comunidades valenciana (principalmente por la producción de su capital: Valencia, junto a la de Alicante), de Asturias (hiperrepresentada por la Universidad de Oviedo), de Castilla y León (más diversificada entre las universidades de Salamanca y León) y de Canarias (en concreto la Universidad de la Laguna). Después siguen las comunidades de Galicia (cuya universidad que más aporta al cómputo es la de Santiago de Compostela), el País Vasco, Murcia, Navarra y la UNED[2].

Por último, las comunidades menos productivas en el campo de la EE son Cantabria y aún menos Aragón (únicamente representada por la Universidad de Zaragoza), Baleares, Castilla La Mancha y La Rioja.

Lo cierto es que muchas de las universidades que aparecen como más productivas producen también algunas de las revistas analizadas, si bien no es habitual que publiquen excesivamente en esas revistas, salvo los casos de las Universidades de Navarra, en cuya propia revista, «Estudios sobre Educación» (n.º 6), aparecen más del 75 por 100 de sus trabajos; de Oviedo, en cuya revista «Psicothema» (n.º 10) aparece casi un 70 por 100 de producciones de esta Universidad, y más distanciada de éstas la del País Vasco, que publica en torno al 35 por 100 de sus producciones en su revista «Revista de Psicodidáctica» (n.º 12).

En el estudio presentado por Guilera, Gómez e Hidalgo (2006), sobre el campo de la psicología, las universidades españolas que más aportan a las bases SSCI y Psicodoc, durante el período analizado (1975-2005), son las universidades de Murcia, Barcelona, Oviedo, País Vasco, UNED, Valencia y La Laguna, en ese orden. Algunos de estos datos son congruentes con los obtenidos en esta investigación.

3.7. Procedencia mundial de las aportaciones sobre EE en las revistas analizadas

Después de la procedencia nacional de la mayoría de las aportaciones, se completa el mapa con una ingente cantidad de instituciones extranjeras firmantes. Aunque lo cierto es que por su frecuencia de aparición sus valores son ínfimos, pues apenas alcanza el 10 por 100 de las publicaciones, es común que realicen sus trabajos en colaboración con instituciones españolas, y aun así no es lo habitual y, por supuesto, mucho menos frecuente que las colaboraciones nacionales, conclusión que coincide con lo obtenido en otras investigaciones (Taype et al., 2014); apenas un 1 por 100 del total son exclusivamente originarias de países foráneos. En total, aparecen autores de 36 nacionalidades diferentes y cerca de 100 universidades distintas.

Resaltan en el cómputo total, por su alta participación, los trabajos procedentes de Chile, EE.UU. y México, que han aparecido en 21, 18 y 16 ocasiones, respectivamente. Seguidamente se sitúa otro grupo con una visibilidad considerable, como son Brasil, Portugal e Italia, cuya representación total es de 26 publicaciones (nueve, nueve y ocho, respectivamente).

También se observa cierta presencia de universidades de Colombia (cinco veces), Francia, Holanda y Venezuela (cuatro ocasiones cada una) y de Australia y Bélgica (con tres aportaciones cada una).

Taype et al. (2014), en su investigación, encontraron la proliferación de artículos procedentes de Chile y Colombia en el contexto sudamericano, en el campo de la medicina, en revistas indizadas en Scielo (base de datos preferida en estos países), junto a Cuba, que no resalta en nuestro campo de estudio.

Casi testimonial resulta la aparición de autores de países como Cuba, Nueva Zelanda y Rumania, que aportan dos publicaciones cada una, y aún más el del grupo más numeroso de países (Alemania, Austria, Bolivia, Canadá, Egipto, Escocia, Finlandia, Grecia, Irán, Irlanda, Israel, Kazakhistán, Noruega, Países Bajos, Puerto Rico, República Checa, Suiza y Turquía), que realizan una aportación puntual. Nótese esta gradación en la figura 6.3.

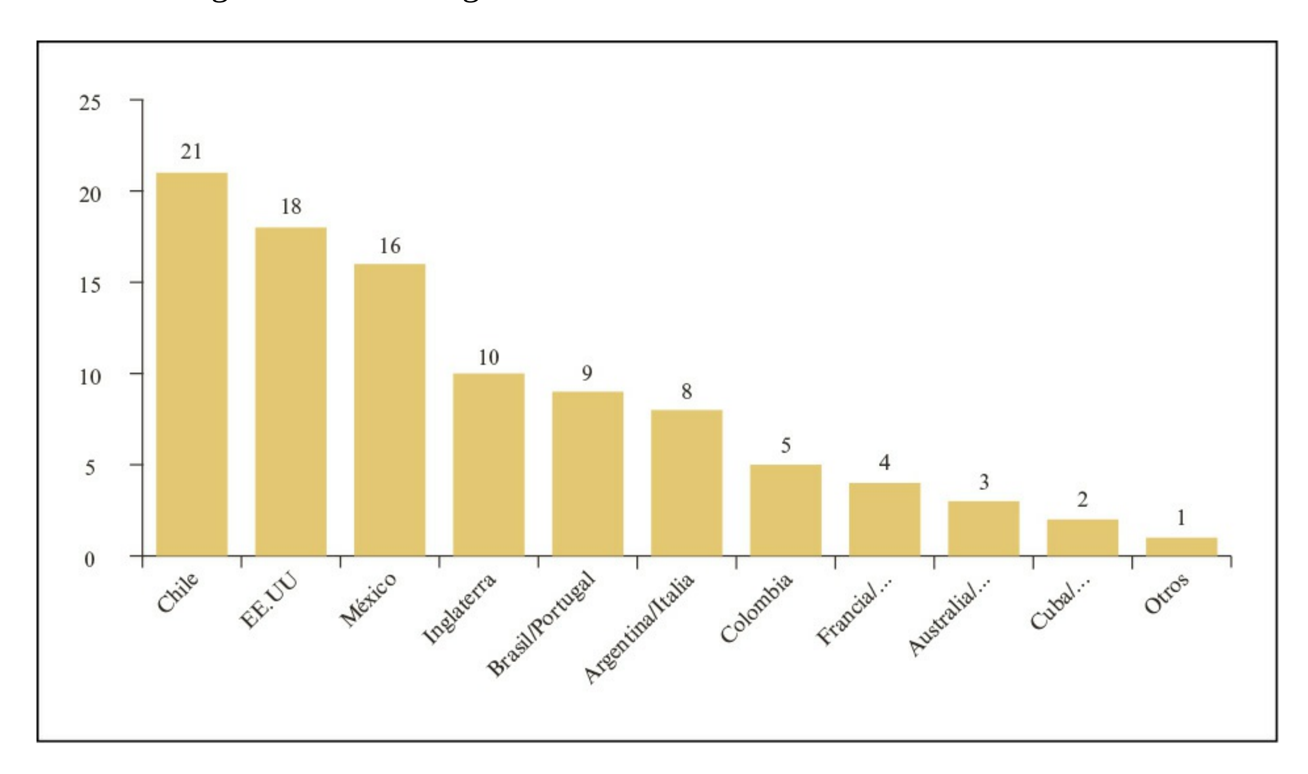


Figura 6.3.—Nacionalidades firmantes de las publicaciones sobre EE (2000-2014)

Si bien resulta escasa la participación de autores extranjeros en relación con la totalidad de los trabajos (sólo aparecen en 148 del total de 1.029, lo que computa apenas un 14,4 por 100), lo cierto es que se ha apreciado un incremento notable de esta participación en los últimos años, tanto en forma de colaboración con autores de nuestro contexto como en aportaciones exclusivas. Además, en la presente investigación se apreció un nivel de internacionalización superior que en el estudio de Da Silva y Hayashi (2008). El incremento de esta internacionalización en los últimos tiempos puede deberse a distintos motivos:

— Por un lado, la mayor apertura y visibilidad de las revistas incluso en su lengua materna, debido a su edición digital y la mayor apertura y facilidad de envío telemático de contribuciones, lo que justificaría la aparición de países foráneos con el mismo idioma que lideran este ranking de participación, Chile y México, responsables de una cuarta parte de las publicaciones extranjeras (25 por 100

de ellas).

— Complementario a la anterior es, sin duda, la coincidencia lingüística (castellano) de los autores de las naciones anteriores. Ciertamente, también aparecen con relativa frecuencia aportaciones de autores de Argentina (8), Colombia (5) y Venezuela (4). Entre ellas alcanzan un 11,5 por 100, que, sumado al anterior, consiguen un total del 42,6 por 100. En otra investigación bibliométrica, realizada en el campo de la Psicología conductual por Callejón (2003), los países de habla hispana más productivos resultaron ser España, Chile y Venezuela. Curiosamente, el resto, Colombia y sobre todo Argentina, aparecen vinculados a la colaboración española en la investigación realizada por Guilera, Gómez e Hidalgo (2006).
— Además de la coincidencia lingüística, también parece que la cercanía lingüística resulta determinante. En efecto, otro de los grupos que más abundan en la revisión de publicaciones internacionales es precisamente el de habla portuguesa; tal es el caso de la participación de las naciones portuguesa y brasileña, que suman un total de 18 de ellas. Cabría añadir también, por su cercanía, la relativa proliferación de trabajos de autores italianos (en 8 ocasiones), que sumados a los anteriores computarían el 17,6 por 100 del total.
— Por otro lado, la creciente aceptación de originales en lengua distinta de la castellana, principalmente inglesa (algunas de las revistas analizadas sólo admiten originales en esta lengua), podría ser el justificante de la participación de dos de los países que encabezan la lista de participación y que usan la lengua inglesa (EE.UU. e Inglaterra, que suman casi el 20 por 100 de la participación extranjera). Estos países resultaron ser también en el estudio referido (Callejón, 2003) los más prolíficos, con la aportación destacable de EE.UU., lo cual es confirmado posteriormente en otra investigación afín a esta área (Guilera, Gómez e Hidalgo, 2006).

Otra cosa son sus frecuencias por universidades, en cuyo caso la prevalencia es de las Universidades de Minho de Portugal, seguida de las de Pontificia Católica de Chile (curiosamente ésta también ha sido resaltada por otro estudio anterior, aunque referido a la medicina (Taype et al., 2014), y las de Concepción de Chile, Veracruzana de México, Autónoma de México (también esta Universidad ha sido la primera en el ranking de producción, según el estudio mexicano realizado, en 2014, por Reyes, Suriñach y Rivas) y, por último, la Universidad Free de Amsterdan. Le sigue otro grupo de Universidades, como la de Buenos Aires, Manchester, Miami, Monterrey de México, Provence de Francia, Rio Grande do Sul de Brasil y Zulia de Venezuela.

ACTIVIDADES

1. Construya un mapa conceptual de este capítulo, otorgándole la importancia que merece cada contenido para la práctica docente.

2. Elabore un test autoevaluativo para cuantificar la actitud y capacidad inclusiva de un profesor y la toma de decisiones sobre su formación.
3. Repita lo mismo para los centros educativos, pero a modo de rúbrica de evaluación.
4. Seleccione una investigación de alguna revista educativa, sobre EE, y cumplimente una ficha de elaboración propia que permita recopilar los anteriores aspectos, concluyendo el tipo de investigación de que se trate y el enfoque al que pertenezca.
5. Diseñe, a partir de un problema o situación de partida inicial en el terreno de la EE, una investigación desde el paradigma funcionalista, indicando sus objetivos e hipótesis, diseño y técnica metodológica, población y muestra (tipo de muestreo), recogida de datos (instrumentos) y análisis de ellos (cuantitativo), etc.
6. Realice lo mismo, pero desde el paradigma interpretativo, indicando sus objetivos e interrogantes, diseño y técnica metodológica, elección de sujetos de investigación, recogida de datos (instrumentos) y análisis de ellos (cualitativo), etc.
7. De nuevo, repita lo mismo también desde el paradigma crítico.
8. Describa un ejemplo que justifique que es posible la complementariedad metodológica y de enfoques, tanto para explicar la realidad educativa como para investigarla (MMR).
9. Entreviste a un docente sobre su percepción sobre la relevancia de la investigación docente en su aula (para mejorar su práctica y ajustarla a las necesidades de su alumnado) y sobre la investigación científica. Anime a que opine sobre la correlación de cada una de ellas con la mejora educativa.
10. Haga lo anterior, ahora con algún investigador, como un profesor universitario.

REFERENCIAS

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad. Revista de Educación, 349, 137-152.

Blanco, F. S. (2010). Análisis bibliométrico de la revista «Educación» de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1992-2005). Alexandria: Revista de Ciencias de la Información, IV (7), 13-28.

Buela-Casal, G. (2010). Scientific journal impact indexes and indicators for measuring researchers' performance. Revista de Psicodidáctica, 15, 3-19.

Callejón, A. B. (2003). Análisis bibliométrico del trastorno bipolar (1995-2001). International Journal of Clinical and Health Psychology, 3 (1), 163-176.

Cameron, R. (2011). Mixed Methods Research: The five Ps framework. The Electronic Journal of Business Research Methods, 9 (2), 96-108. Recuperado de http://www.ejbrm.com.

Cortés, D. (2007). Medir la producción científica de los investigadores universitarios: la bibliometría y sus límites. Revista de la Educación Superior, 142 (2), 43-65.

Da Silva, R. C. y Hayashi, M. C. P. I. (2008). Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. Revista Educação Especial, 21 (31), 117-136.

Delgado, E. y Fernández, A. (2002). El estudio de casos en las bases de datos del Science Citation Index, Social Science Citation Index y Arts and Humanities Citation Index (1992-2000). Arbor, 171 (675), 609-629.

Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. Revista Portuguesa de Pedagogía, 48 (1), 7-23.

Diez, M.ª A. (2003). Análisis bibliométrico sobre depresión infantil en España. International Journal of Clinical and Health Psychology, 3 (1), 645-653.
Dueñas, M.ª L. (1990). Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones. Revista de Educación, 291, 291-301.
Fernández, J. M.ª (2008a). Educación Especial. Una aproximación a la investigación en el contexto español. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13 (38), 945-968.
Fernández, J. M.ª (2008b). La investigación en Educación Especial. Líneas y perspectivas de futuro. Perfiles educativos, XXX (119), 7-32.
Figueredo, M. O., Mazer, S. M., Guillaumon, M. L. y Fernández, E. (2014). Análisis de la producción científica en Brasil sobre dificultades de aprendizaje: una revisión bibliométrica. Aula Abierta, 42 (1), 31-38.
Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: Pirámide.
Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2015). Líneas de investigación sobre educación especial en España: un estudio bibliométrico (2006-2010). Revista de Ciencias Sociales (RCS), XXI (2), 219-233.
García, C. (2002). ¿Sobre qué investigamos en Educación Especial? En D. Forteza y M. R. Roselló (coord.), Educación, Diversidad y Calidad de Vida (pp. 263-276). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
Gómez, A., Ramiro, M.ª T., Ariza, T. y Granados, M. R. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XXI. Educación XXI, 15 (1), 17-41.
González, B. (2013). Investigando con personas con dificultades de aprendizaje. Revista Española de Discapacidad, I (2), 77-94. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.05.
Guerra, M.ª L. (2003). La psicología ontológica en España: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español. International Journal of Clinical and Health Psychology, 3 (2), 371-380.
Guilera, G., Gómez, J. e Hidalgo, M.ª D. (2006). Funcionamiento diferencial de los ítems: un análisis bibliométrico de las revistas editadas en español. Psicothema, 18 (4), 841-847.
Hernández, A. (2014). La dimensión de independencia y dependencia de campo en educación: una revisión bibliométrica (2003-2013). Revista Colombiana de Educación, 66 (enero-junio), 149-170.
Maltrás, B. (2003). Los indicadores bibliométricos. Fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia. Gijón: Trea.
Maz, A., Torralbo, M., Vallejo, M. y Bracho, R. (2010). Análisis bibliométrico de la producción científica de la Universidad de Málaga en el SSCI (1998-2007). Revista Española de Documentación Científica, 33 (4), 582-599.
Moya, F., Chinchilla, Z., Corera, E., Gómez, M., González, A. y Muñoz, F. J. (2007). La productividad ISI de las universidades españolas (2000-2004). El profesional de la información, 16 (4), 354-358.
Moya, F., Chinchilla, Z., Corera, E., Vargas, F., Muñoz, F. y Herrero, V. (2005). Análisis de dominio institucional: la producción científica de la Universidad de Granada (SSCI 1991-99). Revista Española de Documentación Científica, 28 (2), 170-195.
Navarrete, J., Fernández, J. A., López, A., Quevedo, R. y Buela, G. (2010). Global psychology: A bibliometric analysis of Web of Science publications. Universitas Psychologica, 9 (2), 553-567.
Navarrete, J., Quevedo, R., Chaichino, J. A., Ríos, C. y Buela, G. (2009). Análisis cuantitativo por países de la productividad en Psicología de las revistas en la Web of Science. Revista Mexicana de Psicología, 26 (2), 131-143.
Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Revista de Educación, 349, 101-117.
Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 161-175. Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381.
Quevedo, R. y López, W. (2010). Análisis bibliométrico de las revistas multidisciplinares de psicología recientemente incorporadas en la Web of Science (2008-2009). Psicologia: Reflexão e Crítica, 23 (2), 384-408.
Reyes, G., Suriñach, J. y Rivas, L. A. (2014). Productividad en el ISI de los investigadores mexicanos y consolidados (nivel III) del SIN en Physics Multidisciplinary, 1996-2003. Sinéctica. Revista electrónica de educación, 42, 1-51. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=638_productividad_en_el_isi_de_los_investigadores_mexicanos_y_consolic 2003.
Rodríguez, A. (2005). Research on special education needs: what and how to investigate in special education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3 (1), 97-112.
Romera, M.ª J. (1992). Potencialidad de la bibliometría para el estudio de la ciencia: aplicación a la educación especial. Revista de Educación, 297, 459-478.
Salvador, F. (2001). Educación Especial (Enfoques conceptuales y de investigación). Málaga: Aljibe.
Salvador, F. (dir.) (2005). Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Málaga: Aljibe.
Sánchez, A. y Carrión, J. J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. Revista de

Educación, 327, 225-247.
Steanhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE, 6 (2), 157-171. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.htm.
Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. REICE, 11 (2), 87-98. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf.
Taype, A., Palma, E., Palacios, M., Carbajal, C. y Ponce, C. (2014). Producción científica estudiantil de las revistas médicas de habla hispana realizadas en Scielo, 2011. FEM, 17 (3), 171-177.
Torres, D., Delgado, E. y Jiménez, E. (2009). Análisis de la producción de la Universidad de Navarra en revistas de Ciencias Sociales y Humanidades empleando rankings de revistas españolas y la Web of Science. *Revista Española de Documentación Científica, 32* (1), 22-39.

NOTAS

1 Otra modalidad igualmente válida es la codificación a posteriori, en caso de no disponer de algún modelo teórico consolidado que alumbre el fenómeno objeto de análisis.

2 Ha sido categorizada aparte, dado que sus miembros se reparten por toda la geografía nacional.

Edición en formato digital: 2016

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3504-5

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice